

Septiembre
2012

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

LOS PROFESORES DEL ROCK

Un estudio sobre la enseñanza de la
música popular contemporánea en
Navarra.

Alberto Navascués Allué

Arturo Goldaracena Asa (Director)

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 5 |
| <i>Objetivos de la investigación</i> | 7 |
| MARCO TEÓRICO | 11 |
| IMPLICACIONES DEL TÉRMINO «MÚSICA POPULAR»..... | 11 |
| <i>El estudio de las músicas populares como «las otras músicas»</i> | 12 |
| <i>Las músicas populares como parte de la cultura</i> | 22 |
| ESTATUS CURRICULAR DE LAS MÚSICAS POPULARES..... | 28 |
| <i>La inclusión de las músicas populares en los planes de estudio</i> | 29 |
| <i>El caso del jazz</i> | 34 |
| <i>Hacia un currículo abierto e inclusivo</i> | 36 |
| DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN | 39 |
| METODOLOGÍA | 39 |
| <i>Selección de casos</i> | 39 |
| <i>Procedimiento: la entrevista semiestructurada</i> | 43 |
| <i>Análisis de los datos</i> | 46 |
| INFORME DEL TRABAJO DE CAMPO | 49 |
| <i>Resumen de los casos individuales</i> | 49 |
| <i>Análisis de los resultados de las entrevistas</i> | 56 |
| CONCLUSIONES Y APORTACIONES | 69 |
| <i>Reflexiones finales</i> | 72 |
| REFERENCIAS | 75 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 75 |
| DOCUMENTOS LEGALES | 82 |
| PÁGINAS WEB..... | 84 |

INTRODUCCIÓN

Este pasado verano hemos tenido la oportunidad de presenciar los Juegos Olímpicos celebrados en Londres. La ciudad se convirtió por unas semanas en uno de los principales focos de atención, y sin duda la intención de las autoridades organizadoras era ofrecer la mejor imagen de la ciudad y del país a todo el mundo. Esto en principio no tiene nada que ver con el trabajo que presento a continuación, pero el día que retransmitían por televisión la ceremonia de inauguración algo llamaba poderosamente la atención, y ese algo era el motivo principal de la gala: la cultura popular inglesa a lo largo del siglo XX. En el espectáculo se mezclaban escenas del desarrollo industrial británico y conocidos clichés con los que los organizadores quisieron representar la forma de vida más característica de su cultura: los peculiares taxis londinenses, las minifaldas y los modelitos desenfadados del «Swinging London», las teleseries de «humor inglés»,... Todo resultó muy vistoso y espectacular, pero seguramente el principal gancho fue el aspecto musical: una sucesión de canciones de sobra conocidas, éxitos de diferentes épocas que se encadenaban uno detrás de otro durante las tres horas que duró el espectáculo. A lo largo de ese tiempo pudimos escuchar a los Shadows, los Beatles, Rolling Stones, The Who, Pink Floyd, Queen, The Clash, The Police, Pet Shop Boys, Spice Girls,... y un especialmente largo etcétera.

Qué duda cabe que la gala de apertura fue el escaparate perfecto para mostrarse al mundo y la propuesta realizada resultó de lo más atractiva. Pero mirando retrospectivamente al momento en el que se crearon gran parte de las músicas que pudimos escuchar, la opinión de las autoridades gobernantes en aquellos momentos era muy diferente. Ya nadie parece recordar que los idolatrados Beatles fueron menospreciados por las élites culturales del

momento, o que el sentidamente homenajeado Freddie Mercury no era más que el representante de una cultura gay invisible en tiempos de los gobiernos de Thatcher. Seguramente muchos no pudieron ocultar una sonrisa maliciosa al ver la imagen de la Reina de Inglaterra, que había llegado a inaugurar tan solemne ocasión tirándose en paracaídas bajo la protección personalizada del mismísimo James Bond, cómo tuvo que escuchar impertérrita los acordes del «God Save the Queen», un himno antimonárquico que en su día les costó a los Sex Pistols la prohibición de tocar en el Reino Unido y no pocos litigios con la corona.

A nadie se les escapa que la cultura británica tiene muchos aspectos brillantes de los que poder hacer gala: sus universidades, su pasado olímpico (ya es la tercera olimpiada que se organiza Londres), su literatura, su «música clásica»,... Está claro que esta ceremonia no habría tenido cabida hace veinte o treinta años, pero, a día de hoy, los organizadores consideraron que la música popular es una de las manifestaciones culturales que mejor reflejan lo que Gran Bretaña ha aportado al mundo globalizado en que vivimos. Todo esto hace pensar que los valores culturales han ido cambiando en los últimos años. Lo que antes era despreciable, trivial e incluso peligroso hoy se reconoce en muchos países como un referente cultural ineludible.

Por supuesto, este fenómeno no es exclusivo de Inglaterra o del mundo anglosajón. En nuestro país también muchas comunidades celebran sus escenas locales características (tipo a la Movida Madrileña, el Rock Radical Vasco, El Rock Gallego,...) y son numerosas las poblaciones que organizan sus festivales de jazz, de blues, de pop independiente, de música electrónica,... Quizás uno de los efectos más representativos de todo el cambio ideológico y cultural que aquí estamos describiendo sea la inclusión, en mayor o menor grado, de algunas de estas músicas en los programas de educación. Desde luego, hasta los albores del siglo XXI, las instituciones de enseñanza musical, encabezadas por los conservatorios, nunca habían contemplado el estudio de estas otras músicas fuera de lo que se ha considerado el ámbito de lo «culto». Las reformas educativas que desde la entrada en vigor de la LOGSE en 1992 se han ido produciendo, han traído, entre otras muchas cosas, la entrada de algunos de esos géneros al ámbito académico, lo que ha

generado no pocas polémicas y «luchas de poder» en el corazón ideológico de los nuevos currículos. Paralelamente a todo esto, han ido surgiendo sociedades científicas, revistas y se han publicado monográficos y libros que enriquecen el debate acerca de cuáles son las músicas que hay que estudiar. Han pasado ya bastantes años desde que se iniciaron estas transformaciones pero el debate sigue ahí.

Objetivos de la investigación

El presente estudio pretende indagar en este proceso de cambios a partir de las opiniones docentes que centran sus clases en enseñar géneros y estilos incluidos dentro las músicas populares. Por ello nos hemos marcado estos objetivos:

- a) Queremos conocer las opiniones de los profesores que trabajan en la enseñanza de la música popular a cerca de su labor docente. En concreto nos interesaremos cómo enfocan ellos la educación musical y que perspectiva le ven dentro del campo académico.
- b) También nos gustaría saber qué piensan los docentes acerca de un modelo de enseñanza abierto e inclusivo válido para un mayor número de expresiones musicales.

Para alcanzar estos objetivos buscaremos dar respuestas a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo definen los docentes el campo de la músicas populares y qué papel le asignan dentro de la formación musical?
2. ¿Cómo se ven a ellos mismos dentro del sistema de enseñanzas musicales? ¿Se siente suficientemente reconocidos?
3. Cómo valoran los cambios que se han ido produciendo en los últimos años en torno a los planes de estudios?

4. ¿Es factible trabajar hacia un perfil de músico global, capacitado para tocar tanto estilos académicos como populares?

Para nuestra investigación hemos seleccionado cinco profesores que responden a diferentes perfiles en cuanto a su formación (tradicional, específica en una de las nuevas titulaciones establecidas¹ o, simplemente, autodidactas) y los tipos de enseñanza que imparten (enseñanzas regladas, no regladas o academias y clases particulares). Por medio de la realización de entrevistas, hemos querido saber cómo entienden ellos el campo de la música popular y con qué repertorio trabaja en sus clases. También les pedimos su opinión acerca del interés que pueda tener en la educación el estudio de estas músicas y cómo valoran los cambios que se están produciendo en el entorno de la educación musical en cuanto a la inclusión de otras músicas en el currículo. Por último les preguntamos qué piensan sobre la posibilidad de desarrollar un modelo de enseñanza lo más abierto posible, donde todos los estudiantes tengan una formación que incluya elementos de varias músicas y que les de opciones para elegir diferentes caminos profesionales y creativos más allá de los modelos establecidos por la tradición «clásica» de los conservatorios.

La primera parte de este trabajo está dedicada a establecer un marco teórico basado en el desarrollo que han tenido las cuestiones más teóricas e ideológicas que han rodeado el campo de las «músicas populares» y su estudio. Nos referiremos a algunas de las corrientes de pensamiento más influyentes que han tratado el tema, desde el pensamiento elitista y excluyente heredado de la cultura burguesa del siglo XIX y encarnado en la idea de «alta cultura», pasando por las duras críticas a la cultura de masas de los pensadores marxistas de la Escuela de Frankfurt, y llegando a las posiciones que han tenido una visión más abierta e inclusiva de la cultura como son la tradición de los estudios culturales y la etnomusicología.

¹ A partir de la entrada en vigor del Real Decreto 617/1995 se abre la posibilidad para de que los conservatorios superiores oferten titulaciones en nuevas especialidades como la de flamenco, la música moderna o, la que se ha instaurado en Navarra, la de jazz.

Por otro lado, en una parte de carácter más pedagógico, completamos este marco teórico con un análisis de los diferentes planes de estudios desarrollados en España y que han ido incluyendo el estudio de otras músicas a sus currículos. También conoceremos el debate que durante estos últimos años se ha suscitado alrededor de esas transformaciones, las propuestas que se han dado desde instancias pedagógicas u otros campos de la investigación musical aquí en España a favor de una educación musical inclusiva e integradora, donde sea factible trabajar con cualquier estilo musical, y no sólo con los tradicionalmente académicos.

La segunda parte presenta el desarrollo de la investigación basado en la realización de entrevistas. En conjunto se usarán técnicas cualitativas de investigación desde un enfoque etnográfico donde, en última instancia, lo más importante sea la opinión de los propios profesores, actores protagonistas de la investigación. El análisis de los datos aportados por los profesores se hará con la ayuda de grabaciones de audio que serán transcritas para su posterior tratamiento informático. El trabajo se cierra con la exposición de las conclusiones extraídas del proceso y con el planteamiento de futuras ampliaciones en esta línea de estudios.

Evidentemente «Los profesores del rock» no pretende centrarse en ningún género ni estilo en concreto. A pesar de las limitaciones del estudio, se ha buscado la variedad de perfiles y opiniones para poder abarcar el mayor espacio ideológico que nos ha sido posible. Creemos que se trata de un campo de estudio interesante y con muchas posibilidades y esperamos que, en un futuro cercano, pueda ser enriquecido y ampliado con otras investigaciones en la misma línea.

MARCO TEÓRICO

IMPLICACIONES DEL TÉRMINO «MÚSICA POPULAR»

Una parte de las discusiones habituales que se dan cuando se habla de las músicas extrañas al campo académico tradicional están centradas en buscar un término que las agrupe e identifique. No pretendemos dar con la solución a este problema, pero eludir el asunto tampoco nos va a reportar ningún beneficio. En cambio nos gustaría planear por encima de las reflexiones que genera este debate e intentar encontrarles un significado. Para ello proponemos como término de partida el de «música popular», no por que sea mejor o más aclarativo que otros, de hecho es tan conflictivo como cualquier otro, y más en lengua castellana, donde resulta especialmente ambiguo debido al carácter polisémico del adjetivo «popular». Sin embargo establece un consenso a nivel internacional y permite expresarnos en términos similares a los que utilizan los textos en inglés, que a día de hoy es la lengua en la que se expresan una parte importante de los estudios en este campo. Tampoco es objetivo de este trabajo el establecer una definición que acote con exactitud el campo de las músicas populares ni ninguna de las otras denominaciones que surjan. No, al menos, en el sentido de una definición capaz de encuadrar rigurosamente qué está dentro o qué queda fuera de este espacio de estudio. Lo que se pretende es observar propuestas hechas desde diferentes puntos de vista, ver sus pros y sus contras y, en algunos casos, las consecuencias que estas opiniones han tenido en el pensamiento, en la práctica y en la educación musical.

El estudio de las músicas populares como «las otras músicas».

Un comienzo puede ser el acudir al Diccionario de la Real Academia de la Lengua y ver cómo define el término «popular», del cual aporta hasta seis acepciones:

1. Perteneciente o relativo al pueblo
2. Que es peculiar del pueblo o perteneciente a él.
3. Propio de las clases menos favorecidas
4. Que está al alcance de los menos dotados económica o culturalmente.
5. Que es estimado o, al menos, conocido por el público en general.
6. Dicho de una forma de cultura: Considerada por el pueblo como propia y constitutiva de su tradición.

Las dos primeras evidencian el origen etimológico de la palabra, pero resultan demasiado genéricas para lo que buscamos. La tercera y la cuarta definición incluyen aspectos sociológicos al hablar de que es propia «de las clases menos favorecidas» o haciendo alusión a las capacidades de ciertos grupos sociales, señalando que lo popular es aquello que está «al alcance de los menos dotados económica o culturalmente». Esta definición es propia de un punto de vista clasista, un enfoque incómodo de reconocer pero que se revela como algo real y presente desde el principio de nuestras pesquisas. La siguiente incluye otro matiz importante: su difusión y su aceptación entre el conjunto de la sociedad. Nuestro campo de estudio tiene mucho que ver con eso, expresiones culturales muy difundidas en una sociedad como la actual donde tienen mucho peso los medios de comunicación. La última acepción incide los elementos de *propiedad* y en lo *tradicional*, algo que tiene que ver mucho con la construcción de identidades locales, lo cual a su vez, nos aproxima al ámbito de estudio del folklore. Naturalmente, este primer acercamiento nos da un panorama muy vago, pero a la vez muestra la cantidad de matices que existen en los conceptos que nos ocupan y nos advierte de algunas de las dificultades que nos vamos a ir encontrando.

Siguiendo esta búsqueda dirigimos la mirada hacia alguna fuente que pueda relacionar este concepto de lo popular con la música. Consultamos un diccionario enciclopédico, en cuya edición han colaborado personalidades importantes del mundo de la cultura, y además es de edición relativamente reciente². En ella encontramos la entrada “música popular” donde la define como una música «creada por el pueblo» de forma anónima y transmitida oralmente, se trata de una música «utilitaria» (canciones de trabajo, música ritual,...) y que muchos compositores de las corrientes nacionalistas de los siglos XIX y XX recurrieron a ella como fuente de inspiración. Con esta línea argumental se expone un breve recorrido por diferentes países occidentales, haciendo especial hincapié en la música desarrollada por los descendientes de los esclavos africanos en Estados Unidos, lo que va a ser el germen del *jazz* (Spaeth, 2005). Tal y como nos había adelantado una de las acepciones descritas por la RAE, equipara el término *popular* al de *folklore*. Este frecuente malentendido es muy propio de los países con lenguas neorrománicas donde popular se asocia a la idea romántica de *Volk*, pueblo en el sentido «hereditario», de «esencias patrias» y «raíces étnicas» (Martí, 2002, p.112).

Está claro que tampoco era exactamente lo que estábamos buscando, pero si miramos alrededor de esta consulta nos encontramos con varios términos y acepciones relacionadas con la palabra «música». En especial nos llama la atención el de «música ligera» que la define como una «vertiente culturizada de la música popular» y justifica el adjetivo por ser más «sencilla» que la música culta pero más «compleja» que la música popular. Después de esta ambigua definición que nos lleva a una especie de tierra de nadie, hace un recorrido histórico que parte desde la tradición de cantos populares y los bailes de la sociedad pudiente. Posteriormente, hace referencia, una vez más, al surgimiento del *jazz*, que a partir de la década de 1920 y posteriores aportará nuevos ritmos y una nueva estética musical que se desarrollará en las décadas siguientes con estilos como el *swing* o la aparición de los *crooners*. A partir de este punto hace un desarrollo más detallado e interesante del surgimiento del *rock'n'roll* en la década de los cincuenta en los EE.UU.,

² Se trata de Portillo Sisniega, L. (dir.) (2005) *Nueva enciclopedia Universal*. Madrid: Durvan, S.A: de Ediciones. Se ha utilizado esta publicación como ejemplo de lo que, en cierto modo, se repetía en otras enciclopedias consultadas.

haciendo hincapié en la idea de «cultura juvenil» como aparición de un nuevo colectivo que por primera vez tiene voz y supera el enfoque tradicional de la cultura para un público adulto. También vuelve a calificar esta música de «sencilla» y a los instrumentos eléctricos utilizados como «agradecidos» a la hora de producir el sonido que caracteriza estos géneros. Continúa con las repercusiones que este movimiento tuvo en Inglaterra en la década de los sesenta, con la aparición de grupos como los Beatles o los Rolling Stones. Después cita el desarrollo del «rock» como una línea de mayor refinamiento técnico y electrónico que se desarrolla en la década de los setenta y que comparte protagonismo con la música «disco», en referencia a un género relacionado con las discotecas como lugar de referencia y que recupera la tradición del baile que el rock más estilizado había perdido. La última parte de la entrada la denomina «última evolución artística» y habla sin un hilo conductor muy claro de algunos intérpretes que se salen de las estéticas apuntadas anteriormente como es el caso del inclasificable Frank Zappa, la tendencia que fusionó el jazz con el rock, la apuesta por las «músicas del mundo» que hizo el cantautor Paul Simon en el disco «Graceland», y así unos cuantos más. En última instancia afirma que gran parte de la música que se desarrolla en este contexto es una mera repetición de las fórmulas que habían triunfado en el pasado, sentenciando que «la evolución en los 90 fue intrascendente» (Mallofré, 2005).

Complementando la búsqueda, estimulados por las numerosas referencias que aparecen en las dos entradas analizadas anteriormente, consultamos una dedicada exclusivamente al «jazz», que lo define como una simbiosis de elementos europeos y africanos que se ha desarrollado a lo largo de los años en los Estados Unidos. Después de esbozar un breve recorrido histórico se centra en exponer una serie de características musicales como son el compás, el estilo vocal, el uso de ciertas escalas (con mención específica de la escala de blues) y su utilización en la improvisación. También habla de los instrumentos utilizados habitualmente y de algunos de sus intérpretes más reconocidos.

Música popular, música ligera, jazz,... ¿Qué más tipos de música se tratan en una publicación como la que estamos utilizando? Pues a parte de lo

dicho, hace referencia a la música litúrgica y a la música de cámara entre otras, pero donde más esfuerzos concentra es en hablar pura y simplemente de «música». De hecho, dedica a este artículo prácticamente el doble de espacio que para el resto de las entradas que utilizan la misma palabra acompañada de adjetivos. ¿Y de qué habla cuando habla de «música»? Pues a parte de una introducción en la que contempla la diversidad de manifestaciones que podemos encontrar a lo largo y ancho del planeta, se centra en describir una teoría de la música en los términos tal y como lo manejamos en occidente, expone un desarrollo de los sistemas de notación musical utilizados en Europa desde la Edad Media hasta nuestros días, explica las características generales de los instrumentos musicales en una tabla que refleja exclusivamente aquellos que forman parte de la plantilla habitual de las orquestas sinfónicas y los registros vocales tal y como se utilizan en la música coral occidental. También expone una resumida historia de la música religiosa medieval, el surgimiento de la polifonía, los estilos de la música seria, para acabar explicando brevemente las vanguardias aparecidas durante el siglo XX (cabe apuntar que en este breve compendio histórico se nombran más de cincuenta personajes destacados entre los cuales no se encuentra ninguna mujer).

Se nota evidentemente estamos trabajando con publicaciones de consulta general, no son obras para un trabajo especializado y tanto las cuestiones de espacio como el uso que se le prevé limita los contenidos y el nivel de profundización. Las entradas son muy resumidas, en algunos aspectos incompletas, pero es lo que cabe esperar en unos textos cuya única pretensión es tener una breve referencia del tema en cuestión. No hemos insistido en esta consulta por los datos específicos que nos pueda aportar, en este sentido no hay nada que objetar. Lo que intentamos mostrar aquí es cómo se refleja de manera más o menos consciente una ideología muy extendida en nuestra sociedad. Se trata de una visión del arte en general, y de la música en particular, desde un punto que tiende a ser elitista y discriminador. De entrada utiliza el lenguaje de una manera un tanto tendenciosa al entender que la «música» en su esencia más pura se refiere solamente a las expresiones «serias» de la cultura occidental, que curiosamente parece haber sido desarrollada exclusivamente por personajes masculinos. Todas las demás hay

que especificarlas ya sea con un adjetivo (popular, ligera,...), ya sea con una palabra específica, como en el caso del jazz. En pocas palabras, hablar de «Música» es hablar de música culta occidental. Por otro lado, el tratamiento que se le da a las otras acepciones deja entrever una mirada un tanto discriminatoria. La «música popular» es la de la gente corriente, la que carece de educación y no pueden entender unas expresiones demasiado sublimes para ellos. Por otro lado, ¿qué significa el adjetivo «ligero»? ¿se refiere quizás a la falta de peso específico de un repertorio que cuenta poco o nada en la historia de «la Música»? ¿o quizás está hablando de la volatilidad de unas composiciones que, como aparecen, desaparecen sin dejar poso en la auténtica cultura? Estamos convencidos de que este ejemplo de cómo se trata la música no académica no es un caso aislado y seguro que existen más obras de estas características que den este tipo de información. Pero lo que le da más peso a esta actitud es que también está presente en gran cantidad de publicaciones especializadas. En una colección titulada *Historia General de la Música*, en el volumen dedicado al siglo XX (Marco, 1978) no hace ni citar la existencia de otras músicas que no sean las vanguardias y las corrientes estilísticas de esa época en el ámbito de la música culta, lo que nos hace preguntarnos cuánto de «general» es esa historia. O uno de los manuales más difundidos en el mundo académico solo dedica unas pocas páginas a hablar de las músicas populares bajo el epígrafe de «música ligera » (Michels, 1996).

Esta forma de pensar se basa en la idea de la «alta cultura», una concepción propia del pensamiento burgués del siglo XIX donde hay una serie de admirables manifestaciones, ciertas formas de arte institucionalizadas y discursos procedentes de las élites sociales, mientras que el resto, la cultura popular, es un subproducto para el uso y entretenimiento de los menos capacitados. Las ideas de la alta cultura consideran el arte como una creación original, la imitación es más propia del artesano, creada por una persona especialmente dotada, un genio que se revela como un ser superior ante la vulgaridad de la gente corriente. El arte que crea es «puro», no está condicionado por nada ni por nadie, eso en música se refleja en una frecuente inclinación a considerar mejor la música instrumental, ya que la música vocal corre el riesgo de aludir en el texto a cosas mundanas que desvirtuarían su

categoría artística. La complejidad armónica es el principal referente evolutivo en el lenguaje, ya que el ritmo es algo más primitivo, se relaciona con lo sensorial, con lo natural, con lo corporal. Finalmente, las creaciones se concretan en la partitura como objeto de arte inmutable, y lo contrario serían las músicas “iletradas” que se expresan oralmente o por medio de la improvisación (Ochoa, 2008, p.16). Todo ello son opiniones que no son justificables más que por las costumbres y los hábitos heredados de épocas pasadas, con el problema añadido de que representan una visión asimétrica e injusta del espacio social y también del musical.

«Este tipo de discursos segregacionistas y aristocráticos de la estética fomentaban una latente distinción de clases, al excluir a las masas populares el acceso a una cultura de élites. Al obligar al oyente a realizar un encorsetado esfuerzo intelectual por su parte para despersonalizarse a sí mismo, de su función y contexto, y admirar la auténtica belleza de la música como objeto artístico, se desposeía a la mayor parte de la población del privilegio de disfrutar “correctamente” de un arte reservado a las castas de mayor rango social y educativo. La misma política de separatismo perdura aún hoy para mantener y perpetuar esa artificiosa frontera invisible entre la mal llamada “música clásica” y la música moderna (o, mejor dicho, contemporánea popular)» (Sánchez Moreno, 2006, p.6)

También se debe añadir que estas posturas, además de su visión clasista, encierran también un discurso etnocéntrico, no tienen en cuenta las opiniones y aportaciones que se puedan hacer desde otras culturas siempre menos desarrolladas y de inferior categoría. Pero además también se puede hablar de discriminación de género, en una visión de la música donde la mujer a penas es visible.

De todas maneras hay que reconocer que estas maneras de pensar están muy extendidas en nuestra cultura occidental y se refleja en gran parte de nuestros comportamientos, nuestra forma de hablar y, a nivel institucional, sostiene algunas actitudes de los estados hacia la financiación y la regulación de las formas culturales (Shuker, 2005, p.28). Este enfoque es también

bastante evidente en el mundo académico y suele quedar reflejado en buena parte de los libros de texto que se utilizan en educación (Vilar, 1998, pp. 86-88). Por otra parte, es difícil quedar exentos de estas opiniones, ya que esta concepción clasista y excluyente de la cultura en cierto modo nos asisten a la hora de «construir nuestra realidad» y se convierten de este modo en «categorías de percepción» generalizadas (Martí, 1998, p.11). Nos ayudan a vernos a nosotros y a situar a los demás en nuestro mundo musical. Por eso es muy corriente ver este tipo de discursos también en el campo de las músicas populares, cuando leemos una crítica o escuchamos valoraciones por parte del público. Nick Cohn lo narra muy bien cuando describe la postura adoptada por el colectivo conformado por el público del rhythm and blues británico en los años sesenta:

«(...) sus componentes se ven a sí mismos muy superiores a los demás *teenagers*, más intelectuales y sobre todo más sensibles, despreciando cualquier otro tipo de pop que no sea su culto del momento» (1973, p.199)

Dentro ya del siglo XX, una de las posturas más influyentes será la representada por Theodor Adorno. Perteneciente a la llamada Escuela de Frankfurt, desarrolla un pensamiento de orientación marxista criticando el sistema de producción capitalista, en el cual, la cultura se ha convertido en un bien de consumo desprovisto de pensamiento crítico y capacidad de oposición política. En líneas generales, Adorno aborda la música desde un prisma fuertemente racionalista, en el que su esencia ya no está en crear belleza, sino en ser una «expresión correcta de la sociedad» (Schmitt, 2004, p.307). Adorno identifica estos valores solamente con algunos compositores de la tradición de la música culta, y en cuanto a la música de su tiempo, mostrará claramente su apoyo a los integrantes de la llamada Segunda Escuela de Viena, con los que mantuvo una estrecha relación proporcionándoles un marco teórico e ideológico para su actividad creadora.

Partiendo de estas premisas, realizará un análisis profundamente crítico de la «cultura de masas» y las «industrias culturales», dentro de las cuales incluye el fenómeno de la música popular. Esta visión quedará reflejada en

varios ensayos y artículos, de los cuales es un buen ejemplo «On Popular Music» (1941). Este texto, pese a la visión negativa que aporta, es una especie de texto fundacional y una referencia habitual en los estudios de músicas populares, de hecho está incluido en una recopilación de artículos fundamentales editada por Frith y Goodwin en 1991 (pp.256-267). En este ensayo describe a la música popular como un campo fuertemente estandarizado: la estructura de las canciones está compuesta por una secuencia de 32 compases agrupados en cuatro frases regulares de ocho compases con forma AABA que se va repitiendo, el ámbito melódico suele abarcar una tesitura de una octava más un tono y se suele hacer uso de conceptos e ideas muy recurrentes en diferentes composiciones (blue notes, breaks,...). En este entorno, las eventuales diferencias que puedan darse no son más que sustituciones sobre este esquema general preestablecido, como reemplazar una pieza en el engranaje de una máquina. La constante presencia de estas estructuras son el producto de repetir una y otra vez las fórmulas que han tenido éxito en otras canciones. Este sistema de producción alimenta un consumo pasivo y acrítico que se fomenta con la falsa sensación de libre elección que proporciona la economía de mercado. El objetivo de esta «industria de la música» es relajar las tensiones que el sistema capitalista genera en el individuo (desempleo, fluctuaciones económicas, guerras,..), todo ello para un público que lo que quiere es evadirse y pasárselo bien. De este modo los promotores de este tipo de cultura quedan exonerados de la manipulación, argumentando que ellos dan lo que el público demanda.

Las conclusiones que se sacan del texto de Adorno no son demasiado positivas con respecto a la valoración de la música popular. Es un texto complejo y con muchos matices, escribe en un plano muy genérico, apenas cita ejemplos concretos, y utilizando mucho el recurso de la metáfora para dar a entender sus ideas. Por otro lado, su estilo de escritura directo y seguro intimida al lector y deja poco margen para la crítica, un indicativo muy gráfico de esta actitud lo constituye el hecho de, que en algunos de sus escritos, firmase con el seudónimo de Hektor Rottweiler (Schmitt, 2004, p.308). Pero eso no debe ser impedimento para intentar hacer un análisis más pormenorizado contenido. En primer lugar hay que situar el texto en su momento, en el año

1941 Estados Unidos domina el mundo de la música popular con sus orquestas de *swing* y los cantantetes melódicos tipo *crooners*, como Bing Crosby o un incipiente Frank Sinatra. El repertorio estaba formado principalmente por canciones de *Tin Pan Alley*, nombre con el que se conocía la calle donde estaban establecidas la mayoría de las editoriales de música de Nueva York y que abastecían desde principios de siglo el mercado de la música popular dominado en primera instancia por lo musicales de Broadway, posteriormente por el cine de Hollywood, y, en última instancia, por el creciente mercado discográfico. Efectivamente, muchas de estas composiciones mostraban muchas de las características que describe Adorno en su artículo, pero eso no quiere decir que la música popular siempre haya sido así. Es cuestionable que la obra de Adorno como pensador es muy rica y amplia, abarca campos como la filosofía, la estética o la sociología. Por supuesto también la música, de la que es uno de los teóricos más influyentes del siglo XX, y sólo una pequeña parte de todo su trabajo la dedicó a escribir sobre música popular. Queremos decir con esto que «On Popular Music» puede ser interpretado como un texto muy del momento, ya que su autor, hasta su muerte en 1969, no fue renovando su discurso con el surgimiento de otras formas de música popular como el rock'n'roll, las culturas juveniles o el folk y la canción protesta, expresiones todas ellas que tienen poco que ver con las estructuras de Tin Pan Alley, ni estilística ni, mucho menos, ideológicamente.

Por otro lado, deja bastante claro que sus críticas no van dirigidas exclusivamente a la música popular, también habla de una «*bad serious music*» (Adorno, 1941, p.259) y cita expresamente las melancólicas melodías utilizadas por Tchaikovsky ó Dvorak (Ídem., 266). Esto hace pensar que la crítica Adorno se dirige más bien a una forma de hacer música predeterminada por unos estándares estéticos promulgados por fuerzas sociales de mercado que anulan la autonomía y la libertad del artista, y no tanto hacia un estilo concreto.

Sea como sea, estas posturas con respecto a la música de Tin Pan Alley han sido asumidas y generalizadas por parte de los sectores más reaccionarios hacia todo lo que se asocie con la música popular. Estos discursos academicistas y de corte elitista han servido para dar continuidad a muchas de

las posturas provenientes de la alta cultura pero que, lógicamente, también reciben sus críticas:

«(...) pero aún perduran discursos elitistas y conservadores contra la música popular contemporánea, sin tener en cuenta que los referentes tecnológicos y mediáticos son distintos, como distintas son también las formas de percibir la música en cada caso. Es muy sintomático del estatismo moral del pensamiento académico hallar declaraciones tan aventuradas sobre la música moderna de hoy, como el comentario de un premio Príncipe de Asturias como George Steiner en contra del heavy o del rap, describiéndolos como “ondas sonoras hechas para ensordecen totalmente lo que de humano hay en el escuchar”. (...)Steiner teme que la música actual acabe endureciendo el oído y entumeciendo la sensibilidad humana, pero cabe también la probabilidad de que sea él el que tiene duro el oído y se haya vuelto insensible a la significación de una música que quizá no entiende» (Sánchez Moreno, 2005, p.10).

Pero al igual que sucedía con los argumentos de la alta cultura, muchos de los razonamientos de la Escuela de Frankfurt y de Adorno han sido utilizados en ciertos discursos desde las músicas populares. El pensamiento adorniano les a dotado de una terminología y ha guiado gran parte de la crítica, aunque sin llegar a las mismas conclusiones. Un significativo ejemplo de ello sería una canción titulada «La cultura popular» (Virgin, 1997) interpretada por Siniestro Total³, veterano grupo de la escena nacional que interpreta un estilo de música punk – rock festivo e irreverente, que denuncia como «la cultura popular y los mass media, convierten a Beethoven en algo fácil de silbar», o en otra estrofa vuelven a decir que «la cultura popular y los mass media, elevan lo mediocre a lo más alto del altar». Evidentemente, desde su postura, están haciendo una irónica crítica de una cultura de masas en la que no se sienten identificados y que consideran banal. Un discurso en sintonía con el de la Escuela de Viena, pero desde una estética de guitarras eléctricas, pelos a lo mohicano y excéntricos aspavientos. Del mismo modo, pero en un tono más serio, Simon Frith asume en uno de sus escritos que la función primordial de la

³ La canción original es de un grupo de Vigo llamado Moncho e Mailo Sapocochos . (*Moncho e Mailo Sapocochos*, GASA, 1988)

música pop es la de «convertirse en producto comercial», coincidiendo de este modo con las afirmaciones de Adorno. Sin embargo más adelante matiza que «la música popular “de calidad” siempre se ha escuchado para trascender o subvertir la rutina comercial» (1987, p.416), con lo cual viene a decir que, aunque en diferentes grados, la música pop también posee cierta capacidad de crítica y la actitud de su público no es tan pasiva como se decía. También hay autores que han asumido algunas de las tesis de Adorno para criticar la fuerte estandarización de ciertos estilos de la música pop frente a otros más auténticos (Paddison, 1993) o para relacionar ciertos tipos de rock más experimentales con las ideas de modernidad y vanguardia que se le asignaban a los músicos de la Segunda Escuela de Viena (Gendron, 1986). Por último, podemos citar ejemplos de textos que tratan el estudio de las músicas populares desde un punto de vista racionalista y formalista, buscando las estructuras subyacentes en diferentes composiciones de música pop en trabajos rigurosos que utilizan herramientas del análisis de la musicología tradicional (Covach y Boone, 1997; Everett, 2001; Moore, 2003 entre otros).

Las músicas populares como parte de la cultura.

Hasta ahora hemos visto aproximaciones desde puntos de vista que, en origen, no tenían a las músicas populares como objeto de crítica frente a otras expresiones más legítimas. Por un lado, la alta cultura necesitaba de ellas para ejemplificar, desde su situación de inferioridad, lo bueno que hay en la “música artística” y por otro, las posturas de Adorno y la Escuela de Frankfurt se proponen cambiar la sociedad a base de, entre otras cosas, concienciar a la gente del engaño y la manipulación que estas músicas representan. Otra cosa es que esos discursos, como hemos podido observar, se redireccionen para adoptar esas mismas posturas pero con otros protagonistas en los papeles de buenos y de malos en la película. En cualquiera de los casos, son discursos que se han planteado en términos absolutos, basados en principios inmutables y aplicables a cualquier manifestación musical. Su problema es que no son capaces de analizar cada fenómeno en sus propios términos, ni tienen la capacidad de entender explicaciones que vengan de un mundo diferente al

suyo. Veamos a continuación algunas corrientes que han superado estos enfoques y, por lo tanto, han podido abordar el tema de las músicas populares desde puntos de vista más abiertos y respetuosos.

Una de esas corrientes sería la tradición de los Estudios Culturales surgida en los años sesenta de la mano de Richard Hoggart, fundador del *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) en la universidad de Birmingham, Inglaterra. No se trata de ninguna disciplina o metodología, sino más bien es un enfoque a partir de una nueva manera de entender la cultura. Raymond Williams, en su libro *The Long Revolution* de 1961, propone dos visiones diferentes: la primera de ellas habla de la cultura como «la suma de todas las descripciones disponibles a través de las cuales las sociedades confieren sentido a, y reflexionan sobre, sus experiencias comunes». La otra acepción entiende la cultural «como toda una forma de vida» que implica tanto el arte, como la política, la educación, etcétera, pero no como hechos aislados, sino como algo que «está imbricada con todas las prácticas sociales, y es la suma de sus interrelaciones» (citado en Hall, 1994).

Así que el punto de partida de estos estudios es una noción muy amplia de la cultura que incluye una gran cantidad de prácticas. Otras características de estos estudios serían el examinar dichas prácticas y su relación con el poder, su objetivo es comprender la cultura en toda su complejidad, incluyendo el contexto político y social. En este tipo de trabajos la cultura cumple dos funciones: por un lado es el objeto de estudio, pero también es el espacio donde se ubican la crítica y la acción política. Se busca reconciliar las diferentes formas de conocimiento, tanto el conocimiento «tácito» (conocimiento intuitivo de las culturas locales), como el conocimiento «objetivo» (obtenido a través de la formación y que es supuestamente universal). Habitualmente abordan una evaluación moral de las sociedades modernas identificándose con líneas radicales de acción política (Sardar y Van Loon, 2005).

Desde sus inicios en la Universidad de Birmingham, han surgido gran cantidad de corrientes dentro de los estudios culturales. Ya desde los primeros representantes se mostró interés por el estudio de las músicas populares, en

especial por la conformación de sus audiencias, generalmente jóvenes, que fueron construyendo diferentes subculturas alrededor de la música (Hall y Whannel, 1964). Es difícil definir hasta donde llega la influencia del punto de vista culturalista, en un mar de tendencias y enfoques. Existen publicaciones que pretenden aportar una visión muy amplia del fenómeno de las músicas populares abordando gran cantidad de aspectos, desde la política, la economía o la tecnología (Shuker, 1994; Clayton, Herbert y Middleton, 2003). Dentro de los temas tratados, como cabía esperar, está el conocimiento de la sociedad a través de los diferentes estilos de música (Kotarba y Vannini, 2009), o tratan aspectos más concretos y polémicos como el tema de la raza (Ward, 1998), las diferentes identidades sexuales (Frith y McRobbie, 1978; Whitley y Rycenga, 2006) o el recurrente tema del rock y las drogas (Shapiro, 2009). Otro de los aspectos más abordados, y aquí podemos ver una influencia marxista que nos puede recordar a otras corrientes, es el tema del mercado de la música popular, los medios de comunicación y las industrias culturales (Peterson y Berger, 1975; Straw, 2006; Frith, 2006). Son muchos los trabajos y las publicaciones que se han hecho desde esta rica perspectiva, la mayoría de ellos están publicados en universidades inglesas, estadounidenses y australianas y, por lo tanto, están publicados originalmente en lengua inglesa, aunque en los últimos años algunos de estos trabajos se han publicado traducidos al castellano (Shuker, 2005; Negus, 2005; Frith, Straw y Street, 2006 entre otros).

Otra disciplina que ha tenido a la música popular como un importante campo de estudio ha sido la etnomusicología. Descrita como «el estudio de la música en la cultura» (Merriam, 1977, p. 75), tiene en común con los estudios culturales una concepción muy amplia y diversa en cuanto a enfoques y objetos de estudio. Inicialmente la etnomusicología se había centrado sobre todo en el estudio de las culturas ágrafas no occidentales, con tendencia hacia una idea romántica de trabajar con músicas puras, auténticas y ancestrales. Paradójicamente, las músicas populares representan exactamente lo contrario: continuas combinaciones culturales y estilísticas, muchas de sus manifestaciones resultan efímeras y no suelen ser consideradas dentro de sus culturas como un arte elevado. En cualquier caso, la etnomusicología, como

mirada global de la música, fue incluyendo el estudio de las músicas populares como una de sus tendencias en los últimos años del siglo pasado (Nettl, 1992, pp. 121 – 122). Este interés se vió reforzado con la observación de los movimientos de población y lo procesos de urbanización de la sociedad a lo largo del siglo XX, lo que hará que muchos etnomusicólogos abandonen las culturas étnicas y exóticas de los lugares remotos para fijar su vista en las grandes ciudades que reciben toda clase de influencias y son un foco de gran cantidad de actividad musical.

La antropóloga Ruth Finnegan (1989, pp. 9 – 32) representa muy bien este cambio progresivo de la perspectiva, cuyo punto de partida fue a principios de la década de 1960 cuando va a investigar la cultura Limba en una aldea de Sierra Leona. Ella carecía de formación musical e inicialmente centró su interés en estudiar la narrativa y literatura oral de la aldea. Pronto se da cuenta que para la cultura Limba la música es muy importante y tuvo que adaptar sus conocimientos y sus métodos para poder analizar las *performances* de música y danza que suponían una parte indispensable para poder entender las características de dicha sociedad y las relaciones entre sus miembros. Tras esta experiencia, Finnegan fue a trabajar a finales de los años setenta a Suva, capital de las Islas Fidji en el Pacífico Sur. Influida por su anterior trabajo con los Limba no duda en considerar la música como un foco importante de estudio, pero aquí se vuelve a sorprender ante la gran cantidad y variedad de influencias que observa: además de vestigios la cultura tradicional Fidji encontró también influjos de la música clásica de la India, y además la presencia de diferentes manifestaciones que el colonialismo occidental había dejado con su música religiosa o con las canciones que se tocaban en los *night clubs* para turistas. Esta visión de mezcla e intercambio cultural le llevó a dar un último paso en este recorrido, preguntándose por el qué se encontraría si realizaba un trabajo similar a los anteriores pero dentro de su propia ciudad de residencia en Inglaterra:

«Mi intención era la de aproximarme a ella como si de una cultura extraña se tratara, descubrir qué actividades musicales se daban y concentrarme principalmente en el polo amateur del continuo amateur / profesional» (Finnegan, 1989, p. 16).

El resultado fue que descubrió en una pequeña ciudad de poco más de cien mil habitantes una gran vida musical, tanto por el alto número de participantes como por su diversidad: agrupaciones corales, bandas de viento, grupos folklóricos, grupos de jazz, grupos de pop – rock, y un largo etcétera. La mayoría de esta actividad estaba al margen de los circuitos profesionales o lugares de referencia de la actividad musical de la ciudad. Las conclusiones que obtuvo contradicen algunos de los discursos establecidos a cerca de la actitud pasiva de gran parte de nuestra sociedad frente a la música:

«(...) Me chocó especialmente la cantidad de música amateur, y la calidad de tiempo y esfuerzo que la gente le dedicaba. No puedo detenerme aquí en los detalles, simplemente diré que mis resultados están en total desacuerdo con el punto de vista común de que practicar música activamente es algo del pasado, y que ahora la gente simplemente se sienta de forma pasiva ante el televisor o “consume” discos hechos por otros, manipulados por los medios de masas o los mercados globales» (Finnegan, 2003).

Además describe el funcionamiento de esta actividad musical como algo muy versátil pero estructurado por medio de «senderos», metáfora que utiliza para describir una forma de funcionar donde las diferentes tradiciones y estilos se solapan, con personas que siguen simultáneamente varios caminos, abandonándolos y volviendo a retomarlos en diferentes momentos (Finnegan, 1998, p. 449).

Esta línea de trabajo surge el concepto que se ha dado en llamar «músicas urbanas» como nuevo foco de estudio (paralelo al surgimiento de una «antropología urbana»). «En términos generales, se trata de análisis de músicas “en” la ciudad (...), más que de análisis “de” la ciudad propiamente dicha, contemplada desde un punto de vista musical» (Cruces, 2004). Al referirse a la «ciudad» hay que entender que no se refiere a ellas como espacios concretos y delimitados, la vida de las urbes se ha dispersado fuera del marco geográfico que éstas representan, la vida en las áreas rurales se ha modernizado y mecanizado hasta el punto que mantiene un intercambio cultural de ida y vuelta con los grandes núcleos de población del mundo globalizado.

«Lo urbano», a día de hoy, hay que entenderlo como una forma de vida propia de nuestra cultura que se caracteriza, entre otras cosas, por cierta forma de individualismo higiénico y respetuoso pero, a la vez, manteniendo una actitud cosmopolita y conectada con un mundo global. En cuanto a la circulación y el consumo cultural, los productos que se crean tienen cierta tendencia a desanclarse con respecto a los contextos originarios de producción (Wirth, 1988, pp. 36 - 46). Dentro de estos estudios del ámbito de las músicas urbanas tienen cabida trabajos tan variados como la descripción de escenas locales (Cruces, 1995), músicas emigradas (Asensio, 1998) o cánticos colectivos en las manifestaciones o en los estadios de fútbol (Ayats, 1997).

En España, la línea abierta desde la etnomusicología ha sido pionera en los estudios acerca de las músicas populares y urbanas. La Sociedad de Etnomusicología (SIbE) se fundó en 1991 en Barcelona, y, entre otras cosas, asumió el papel de representante a nivel nacional de la *Internacional Association for the Study of Popular Music* (IASPM), uno de los principales organismos internacionales especializados en el estudio de las músicas populares desde 1981. La SIbE lleva publicando desde el año 1995 la revista electrónica *Trans* donde se han dedicado monográficos a las músicas populares (Trans n.3, 1997; Trans n.12, 2008) y una importante cantidad de artículos tanto de autores nacionales como internacionales (Adell, 1997; Ayats, 1997; Dixon y Washington, 1999; Cruces, 1999; Martí, 2004; Cruces, 2004; Viñuela, 2011 entre otros).

Dentro de esas publicaciones, además del estudio de las músicas propiamente dichas, también han tenido un claro interés por los aspectos pedagógicos y de la enseñanza musical (Costa, 1997; Giráldez, 1997; Joiner, 1999). Precisamente y sin ir más lejos, el próximo congreso que tienen previsto celebrar en noviembre de este mismo año tiene como tema central la «investigación, innovación y aprendizaje en las músicas populares urbanas y de tradición oral».

ESTATUS CURRICULAR DE LAS MÚSICAS POPULARES

«De alguna manera las “otras músicas” se anteponen a “la” música con mayúsculas, aquella que acostumbramos a llamar “música clásica” o de tradición “cultura” y que consideramos como nuestro principal modelo estético y referencia cultural. Por ello, no es de extrañar que constituya la principal fuente de contenidos en el diseño de los currículos de la enseñanza musical» (1998, p.15).

Si hay algún punto en común que caracteriza este conjunto informe de las músicas populares, quizás sea su ausencia en los planes de estudio oficiales. Ya hemos visto como, sobre todo en el mundo académico tradicional, la llamada música culta ha sido el referente estético y cultural por antonomasia, lo que provoca que «constituya la principal fuente de contenidos en el diseño de currículos de la enseñanza musical» (Martínez García, 1998, p. 15). Esta tendencia se ve en los diferentes ámbitos de la educación. Por un lado, las enseñanzas especializadas que han ofertado los conservatorios han estado básicamente orientadas a la formación de intérpretes y compositores siguiendo la tradición académica. Esto no nos debe extrañar, ya que son los conservatorios, como instituciones que han dominado la enseñanza musical occidental, los que han creado, desarrollado y mantenido esta tradición. Si que es cierto que también se ha utilizado para las enseñanzas de carácter básico la música tradicional o folklórica, pero no tanto como referente artístico o estético, sino como acercamiento a la cultura local, más vinculada a sus vivencias cotidianas. Una búsqueda de las raíces de la identidad nacional o regional a través de la música. En muchas ocasiones este repertorio se ha considerado como un paso previo para poder acceder posteriormente a las estructuras de la música clásica, como un estadio anterior a la complejidad de la “gran” música.

Estas pautas también se han extendido a las enseñanzas obligatorias, donde los repertorios de la música culta han sido asumidos como referencia principal. Esto ha sido potenciado a lo largo de los años con numeroso material pedagógico que refuerza esta dirección. De todos modos, las asignaturas de

música en los ciclos de primaria y secundaria siempre han sido un tema bastante conflictivo.

«(...) así como los conocimientos de matemáticas, geografía o lengua que debe haber asimilado un alumno al concluir la enseñanza obligatoria parecen consensuados, no parece tan claro cuáles son los objetivos de la asignatura de música ni por qué privilegiamos esa pequeña fracción del universo musical» (Martínez García, 1998, p.17).

En algunos países de cultura anglosajona (Canadá, Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia) es donde el estudio de las músicas populares goza de mayor tradición. Esto es en cierto modo causa y efecto de la hegemonía cultural que estas naciones ejercen en este campo. Es innegable la fuerte influencia que han ejercido, y que aún que ejercen, géneros como la música de tradición afroamericana, desarrollada principalmente en los Estados Unidos, así como en el pop y el rock de origen británico. Esta tradición académica ha tenido especial importancia a nivel de estudios superiores con hitos como el surgimiento de la Berklee School of Music en Boston (fundado en los años 50 pero que obtendrá su prestigio principalmente en las décadas de los 60 y los 70 del siglo XX) y El Instituto de Música Popular de la Universidad de Liverpool (fundado en 1988 bajo el auspicio del ex – Beatle Paul McCartney). En el caso de España, ya se disponía desde hace años de centros donde se podía estudiar los instrumentos de la música popular, generalmente se trataba de centros no reglados aunque en algunos casos estaban reconocidos por algunas comunidades autónomas. Generalmente son escuelas de jazz que incluyen profesores y departamentos dedicados a la músicas latinas, al pop, al rock,.... Pero no es hasta bien entrada la última década del siglo pasado cuando vamos a poder empezar a ver reflejadas las músicas populares en los currículos y normativas oficiales de las enseñanzas.

La inclusión de las músicas populares en los planes de estudio.

Con la llegada de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) las cosas van a ir

cambiando en lo que concierne a la inclusión de otras músicas, para lo cual se optará por un modelo de transformación «desde arriba», incluyendo las nuevas especialidades en los estudios superiores como queriendo provocar una especie de «efecto dominó» que lleve a los conservatorios elementales y medios a incluir progresivamente estos estudios en su programa» (Martínez García, 2007, p. 85). Efectivamente, el Real Decreto 617/1995, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de música, plantea nuevas perspectivas:

«Pero lo que resulta sin duda más novedoso es que, por vez primera en nuestro país, hacen su aparición en este tipo de estudios otras especialidades no directamente relacionadas con la música “cultura” occidental, como son las del “jazz”, el “flamenco”, la “etnomusicología” y los “instrumentos de la música tradicional y popular”, en consonancia con las actuales exigencias derivadas de una actitud abierta, de respeto y protección hacia las más diversas manifestaciones culturales, cubriendo de este modo un importante vacío, y dando además respuesta a una gran demanda social y profesional» (Real Decreto 617/1995).

Con la aplicación de la LOGSE, en Navarra se creará el Conservatorio Superior de Música de Navarra que comenzará su andadura en el curso 2002 - 2003. Este centro pasará a formar parte del grupo de centros que ofertan las especialidades de jazz y e incluye como asignaturas comunes para todas las carreras las de «Armonía jazz» y «Música moderna», además de la pedagogía, las nuevas tecnologías aplicadas a la música y asignaturas relacionadas con la gestión laboral y cultural (Orden Foral 423/2002). Estas asignaturas suponen espacios académicos donde conviven músicos de diferentes perfiles y donde podían dialogar e intercambiar experiencias. Aunque seguramente habrá opiniones dispares en cuanto a su idoneidad, este currículo se acerca más que ningún otro existente anteriormente a la idea de un centro con unos estudios que abarcan la música como un fenómeno amplio y complejo, desmarcándose en cierto modo de las reducciones de un elitismo fruto de las inercias que heredadas de tiempos pasados. En este nuevo contexto los alumnos y alumnas de instrumentos clásicos o los de composición debían estudiar al menos un curso de armonía jazz, y, al mismo tiempo, un intérprete de jazz

debía estudiar análisis musical desde una perspectiva clásica.

Una de las asignaturas que ayudaron a crear estos puentes se denominó como «Música moderna», un término muy utilizado en el ámbito de las enseñanzas en este país pero que no hemos podido localizar en ninguna de las corrientes analizadas en secciones anteriores. Es difícil de establecer la lógica del término o en qué visión de la música se quiere basar, el caso es que goza de una aceptación bastante extendida en el ámbito académico (valga como ejemplo el que en la Escuela Superior de Música de Cataluña existe un departamento de «Instrumentos de jazz y de la música moderna»). Volviendo al caso particular del Conservatorio Superior de Música de Navarra, en el Decreto Foral describe la asignatura del siguiente modo:

«Estudio de los diferentes recursos idiomáticos y expresivos de los diversos estilos de la música moderna (Pop, rock, latina, fusión, etc). Panorámica global del repertorio que permita ampliar el conocimiento sobre esta música. Dispositivos instrumentales propios de los diferentes estilos. Práctica» (Decreto Foral 423/2002).

Se trata de una asignatura con un doble perfil, teórico (recursos idiomáticos, estilos, panorámica global,...) y práctico (interpretación), siendo una de las pocos lugares donde músicos de especialidades de jazz y de la “música culta” podían reunirse a tocar en el mismo aula junto con alumnos de pedagogía, musicología o composición. En grupos reducidos de un máximo de cinco alumnos por profesor se exponía la evolución de la música popular a lo largo del siglo XX y se daba la oportunidad de experimentar con la interpretación de algunos de sus géneros y estilos. En última instancia, era una actividad que incrementaba sus conocimientos sobre músicas con las que estaban muy relacionados pero sobre las que nunca habían recibido una formación especializada.

Estos cambios, tal como cabía esperar, incentivan otros cambios a su vez en los ciclos previos de la formación musical. De este modo, pese a que en el currículo de grado medio no prevé la presencia de todas estas músicas, se aprovecha las posibilidades que da la inclusión de asignaturas optativas en

tercer ciclo, de manera que atiendan «a los intereses y necesidades de los alumnos» y que «cada Centro pueda ofrecer en función de su plantilla» (Decreto Foral 34/1995). De esta situación surgirá la asignatura de «Iniciación al jazz». Se trata de una asignatura de carácter teórico y práctico a la vez, con una carga lectiva de una hora semanal durante los dos últimos años del grado. Está abierto para todos los instrumentos y en ella se inician tanto al conocimiento histórico y estilístico del repertorio del jazz como a su interpretación, lo que supone la presencia por primera vez en los estudios de grado medio de una disciplina que proponga una formación musical ajena al repertorio habitual de la música seria.

Esta realidad también se traslada a las escuelas de música, donde ya su normativa hablaba de un modelo «abierto y vivo» donde ejercer la enseñanza de «instrumentos propios de la “música clásica”, como a instrumentos de raíz tradicional o de la “música moderna”» (Decreto Foral 421/1992). Por supuesto que existían casos de escuelas de música que ya incluían estos estilos de música dentro de su oferta formativa, pero la perspectiva de una continuidad de estos estudios en grados posteriores así como la aparición de las primeras generaciones de profesores titulados en estas nuevas especialidades parece que debería haber animado esta línea de formación. Tampoco hay datos concluyentes al respecto, pero un estudio reciente a cerca de los métodos utilizados en las escuelas de música en Navarra para la enseñanza de instrumentos, solamente un 3'1% del repertorio propuesto por dichas publicaciones estaría relacionadas con el jazz, la música moderna o la música latinoamericana (Goldaracena, 2009).

Pero aquí no se quedaron las transformaciones en la enseñanza musical, ni a nivel estatal ni autonómico. El trepidante comienzo de siglo, en lo que a normativas educativas se refiere, continúa con la publicación de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) que derogará la antigua LOGSE. De esta surgirán nuevas legislaciones para la enseñanzas musicales que seguirá incluyendo novedades. Así en el Real Decreto 1577/2006, se establecen como especialidades el bajo eléctrico, el cante flamenco, la guitarra eléctrica y la guitarra flamenca en los estudios de grado medio, que ahora denomina como «enseñanzas profesionales de música». Estas inclusiones parecen lógicas, ya

que si se ha dispuesto de manera oficial la existencia de estudios superiores al respecto, habrá que preparar a los alumnos para que puedan acceder a dichas carreras. Esto parece aún más justificado en comunidades que, como la nuestra, ofertan este tipo de estudios. Sin embargo, a día de hoy, todavía no existe en Navarra formación de grado profesional con estas nuevas especialidades.

La entrada en funcionamiento en Navarra de la LOE no produjo grandes transformaciones curriculares a este respecto en las enseñanzas profesionales, ofertándose los mismos instrumentos que se venían estudiando con el plan anterior. Uno de los centros donde se ha implantado algunas de estas novedades es en el Conservatorio Profesional “Francisco Escudero” de San Sebastián, donde se pueden cursar las especialidades de bajo y guitarra eléctrica. Para ello han adaptado el currículo existente para que, además de las clases de instrumento, las clases de armonía y de conjunto sean también específicas de la especialidad, denominándolas “armonía moderna” y “música moderna” respectivamente. Aquí el adjetivo “moderno” se entiende como una visión desde metodologías y meta-lenguajes procedentes del jazz pero con contenidos que incluyen, además del jazz, música pop, rock, música latina y un largo e indefinido etcétera. Sin embargo, volviendo al caso de Navarra, se sigue confiando la preparación para el acceso a los estudios superiores de jazz únicamente a la asignatura de “Iniciación al jazz” descrita anteriormente, en muchos casos, a la formación fuera del sistema reglado de enseñanza musical.

Por su parte, el nuevo currículo ha traído a las enseñanzas superiores en Navarra una revisión completa de la organización de las enseñanzas (Orden Foral 110/2010). Se mantienen las mismas especialidades pero el diseño de cada una de las carreras se ha visto modificado. Así, se ha tendido a diferenciar más las carreras interpretativas y en el plan de estudios actual los músicos de especialidades clásicas ya no tienen que estudiar obligatoriamente «Armonía jazz» o «Música moderna», eso sí, los estudiantes de especialidades de jazz si que tienen que estudiar varios cursos de análisis desde el enfoque de la música clásica. Este plan se encuentra a día de hoy en fase de implantación y está por valorar todavía los resultados que de el se puedan obtener.

En conjunto, vemos en el nuevo siglo un panorama cambiante con respecto al pasado. Se plantea abiertamente la necesidad de «abrir» las enseñanzas musicales al máximo de expresiones musicales y, de echo, se han incluido muchas que antes no estaban. En lo que respecta a la Comunidad Foral de Navarra, y también en otras comunidades, la especialidad de jazz ha sido la inclusión que más fuerza ha tomado entre estas novedades. Llegados a este punto, puede ser interesante detenerse un poco a observar el tratamiento que tiene el jazz desde el prisma académico.

El caso del jazz

A día de hoy es una de las manifestaciones musicales más valoradas, los intérpretes de este género son reconocidos como grandes músicos, los festivales de jazz se multiplican por toda la geografía dando prestigio a las localidades organizadoras y los planes de estudio crean carreras especializadas en el género. Obviamente esto no ha sido siempre así, el jazz hunde sus raíces en la tradición de la música afroamericana de principios de siglo XX en el profundo sur de los Estados Unidos. Era una música que vivía bajo la mirada acusadora de los prejuicios raciales y morales de la época. Sin embargo, en las décadas de 1920 y 1930 la sociedad blanca del norte del país adoptará esta música, y en especial sus ritmos, para sus bailes de sociedad y de ahí lo exportará por todo el mundo. De este modo, la percepción que va a tener el mundo del jazz no va ser tanto la de una música racial de entornos marginales afroamericanos, sino la de una música norteamericana, blanca e impregnada de la modernidad que desprende el empuje cultural de ciudades como Nueva York o Chicago (Ochoa, 2010). De este modo, algunos estilos irán evolucionando conforme a pautas de calidad occidentales: se desarrolla complicadas técnicas interpretativas, tanto desde el punto de vista de la ejecución instrumental como de la escritura de arreglos para orquestas; se va caminando hacia una complejidad armónica mayor, mientras que los criterios rítmicos tienden a hacer de simple motor constante de la música; va perdiendo progresivamente importancia la parte vocal, privilegiándose los estilos instrumentales de carácter virtuosístico, incluso se desarrollan estilos de canto

sin texto que pretenden asemejarse a la ejecución instrumental. Todo esto hace que el jazz se vaya asemejando cada vez más al concepto occidental de “música pura”, música para escuchar y apreciar desde el punto de vista de las élites formadas cada vez más alejadas de los contextos originales de esta música.

También en el plano académico el jazz tiende a recorrer trayectos que recuerdan al de la “música seria”. Algunos de los planes se diseñan para su estudio, privilegian principalmente los lenguajes “clásicos” de los años treinta y cuarenta del siglo pasado, fundamentalmente el “swing” y el “be-bop”, como base de la enseñanza. Los recursos típicos son la transcripción y análisis de interpretaciones de músicos referentes que dan las pautas de una buena ejecución. Esta visión es confrontada con otras que ponen el punto de mira en estilos más actuales y con lenguajes menos convencionales. Aquí se reproduce en cierto modo la tensión existente en el campo académico de la música clásica entre los intérpretes del repertorio fundamentalmente clásico y romántico, y los compositores que defienden un lenguaje de vanguardia, el cual rara vez se ve reflejado en el repertorio ni de los estudiantes ni de los intérpretes.

Ante todo esto hay quien se pregunta si los cambios que se están produciendo en las enseñanzas de música son una democratización y una apertura real hacia todos los tipos de música, o lo que está ocurriendo es que ciertos géneros, como el jazz, se están poco a poco incorporando a las élites de la «alta cultura». En este sentido Juan Sebastián Ochoa (*Op. Cit.*) opina que:

«(...) lo que se hace es reproducir los discursos elitistas de la cultura, lo cual también reproduce unas relaciones de poder y dominación epistémicos frente a otras formas de conocer, y frente a las personas o comunidades que presentan esas otras formas de conocer».

Con esta sección queremos llamar a la reflexión sobre los procesos de cambio que estamos presenciando, advirtiendo del riesgo de reproducir los mismos errores que ya se hicieron en otro tiempo con otros repertorios. El jazz

ha entrado con fuerza en los nuevos currículos y está, sin duda alguna, resultando muy atractivo de cara a los alumnos y revitalizando los centros con nuevos perfiles académicos, el Conservatorio Superior de Navarra es una buena prueba de ello. Pero sería una pena que, después de lo que ha costado conseguir estas transformaciones, las usemos de manera similar a lo que antaño supuso el estudio de la música «culta». Esto supondría que, lejos de cambiar las actitudes excluyentes que la tradición académica ha mantenido con respecto a las «otras músicas», el jazz habría entrado dentro de esas músicas privilegiadas asimilando los discursos y las mentalidades que han dominado los planteamientos excluyentes de las enseñanzas de las musicales.

Hacia un currículo abierto e inclusivo

El diseño de un currículo en España que esté abierto a todo tipo de manifestaciones musicales ha sido un tema de debate en los últimos años. En este sentido ciertos autores afirmaban que «(...) la generalización de un currículo en el que se integren todos y cada uno de los estilos musicales, está lejos de ser una realidad» (Girledéz, 1997). Algunos de los desarrollos curriculares posteriores se han acercado hacia esta idea, incluyendo, como ya hemos visto, nuevas asignaturas y nuevas especialidades, pero en ningún modo se ha llegado a esta total inclusión de los diversos géneros y estilos musicales. Todo esto, además de una total desconexión entre las instituciones de enseñanza y la realidad, supone unos déficits importantes en la formación con grandes lagunas en cuanto a estilos, enfoques y actitudes ante la música.

«La versatilidad de ocupaciones de un músico de hoy, no es considerada suficientemente en la oferta de las instituciones, ya que el currículum formal, por lo general, no incluye previsiones para caminos diversificados. Acompañar a un grupo con un arreglo armónico que se gesta en tiempo real, participar en grupos de música popular, seleccionar o componer música para fines específicos, entre otras realizaciones, forma parte de lo que la sociedad necesita de un músico» (Malbrán, 1999).

Además de esa versatilidad, para muchos pedagogos la amplitud en la formación trae otros muchos factores positivos a la formación del músico:

«Desde el punto de vista musical, muchos educadores coinciden en que el hecho de incluir un repertorio musical diverso en las programaciones permite abordar los contenidos desde una perspectiva más amplia y refuerza el conocimiento de los elementos musicales: agudiza las habilidades auditivas, el pensamiento crítico y el desarrollo motor; aumenta la tolerancia ante músicas poco familiares y desarrolla una percepción más sensible frente a las músicas más próximas. Esto se debe, probablemente, a que un repertorio plural proporciona un abanico de materiales musicales más amplio que otro restringido a un único tipo de música. Si consideramos que cada tradición musical tiene su propia historia y sus propios materiales, cabe pensar que el estudio de una única tradición musical difícilmente revelará el amplio espectro de posibilidades existentes» (Giraldez, 1997).

En cualquier caso parece que seguimos teniendo un currículo, que pese a contener mejoras con respecto al pasado, sigue fomentando una formación individualista, centrada en la formación de solistas en determinados estilos. Este modelo con pocas variantes y muy especializadas, «no incluye previsiones para caminos diversificados», orientando a los estudiantes hacia «salidas laborales que, por lo general, cuentan con mucha oferta y poca demanda» (Malbrán, *Op. cit.*).

Las ideas que algunos autores han desarrollado con respecto a las enseñanzas generales obligatorias pueden ser aplicadas también al campo de las enseñanzas artísticas. Nos referimos al peso de un currículo hegemónico supuestamente objetivo y legítimo, que en el caso de la música se basa en la aceptación de unos repertorios y unos modelos interpretativos. En cualquier caso:

«(...) no se trata de dar la vuelta a la tortilla e invertir beneficiados y perjudicados, sino de hacer un currículum más inclusivo, más representativo, más universal» (Besalu y Vila, 2007).

En todo caso se trata de buscar una visión unitaria de todo el fenómeno musical:

«Cabe esperar que seamos cada vez más numerosos los profesores que hagamos una sinopsis globalizadora de la música y que desarrollemos un metalenguaje, casi chomskyano, para tratar el *rock*, el *jazz*, la música clásica, la música contemporánea y la música tradicional con total igualdad, y que huyamos de toda valoración que no sea la legítima que emana del gusto personal (...)» (Sesé, 2000).

A partir de estas ideas se ha ido publicando artículos enfocados para diferentes niveles y ámbitos educativos. Algunos de ellos van dirigidos a las enseñanzas generales donde encontramos propuestas de utilización de las músicas populares tanto para primaria (Porta, 1998), como para secundaria (Vidal, 1998; Sesé, 1998; Rodríguez, 2007; Luengo 2007), e incluso para la formación del profesorado (Arredondo y García Gallardo, 1998). Otro centro de atención ha sido la opinión de los propios alumnos, en una serie de estudios que tienen como principales protagonistas a los adolescentes (Raventós, 1999; Joiner, 1999; Berrade, Ibarretxe y Vergara, 2004; Aranguren, 2011) y se han elaborado materiales didácticos en torno a los repertorios de las músicas populares (Ejea y Martínez Riazuelo, 2000).

En conjunto, se puede observar que la creación de un currículo que permita una diversificación en cuanto a perfiles profesionales, que incluya, entre otras cosas, formación a cerca de músicas populares en igualdad de condiciones que otros repertorios, es un debate vivo y abierto a día de hoy. Por ello, uno de los focos de atención de este estudio van a ser la opinión de los profesores participantes a cerca de este currículum abierto e inclusivo, en la línea del «multiculturalismo dinámico» propuesto por David J. Elliot (citado en Goladaracena, 2009, pp. 61 – 65).

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

METODOLOGÍA

Este trabajo busca establecer el campo ideológico en el que se mueven los docentes que enseñan a cerca de las músicas populares. Por lo tanto se trata de un estudio de carácter exploratorio que no pretende demostrar nada ni establecer generalizaciones. A este modelo de investigación le corresponde una metodología cualitativa que recoja y analice datos a partir de una lógica inductiva. Dentro de las distintas perspectivas teóricas existentes, teniendo en cuenta que lo que se quiere saber son los puntos de vista de los diferentes sujetos que van a participar en el estudio, se adoptan los supuestos del *Interaccionismo simbólico* (Blumer, 1982). Esta corriente considera que la gente actúa con respecto a las cosas de acuerdo con los significados que éstas tienen para ellos. Los significados son asumidos colectivamente ya que se derivan de la interacción social, pero, al mismo tiempo, son las personas las que los están continuamente interpretando de modo subjetivo y modificándolas. Por lo tanto no son realidades estáticas sino ideas en continua transformación y con diferentes matices según los individuos. Un trabajo de estas características tiene que procurar ver el mundo desde el punto de vista de los sujetos que estudia, intentando interactuar con ellos y entender lo más profundamente posible sus ideas. Otras corrientes relacionadas serían desde la sociología el *interaccionismo interpretativo* y la reconstrucción de *teorías subjetivas* desde la investigación psicológica (Denzin, 1989).

Selección de casos.

El procedimiento para acceder a estos conocimientos será la entrevista a profesionales que trabajan la docencia de las músicas populares. Ya que no

se pretenden resultados generalizables sino indagar en las opiniones concretas de algunos profesionales, se ha valorado en gran medida la accesibilidad y la predisposición a participar en el estudio a la hora de escoger a los informantes. Es lo que Goetz y LeCompte (1988, p.93) denomina *muestreo intencional*. También se ha procurado que los informantes respondan a diferentes perfiles tanto desde el punto de vista de su formación como del contexto en el que desarrollan su actividad.

Respecto a los factores concernientes a la formación de los docentes diferenciamos por un lado los que han recibido una formación formal “académica” y cuentan con titulaciones oficiales. Dentro de éstos distinguimos aquellos que sus estudios se han hecho dentro del marco “tradicional” de la educación de la “música culta”, y por lo tanto sus conocimientos a cerca de otras músicas lo han adquirido de una manera “extraoficial”, generalmente de la mano de profesores sin titular y con procedimientos que poco tienen que ver con el mundo académico. Luego están los que poseen formación específica en algunos de los estilos de las músicas populares dentro del marco de los nuevos planes de estudio. Por último, estarían los docentes cuya formación es de tipo más informal, con ayudas didácticas más o menos esporádicas pero que se basa en gran medida en el autoaprendizaje, perfeccionando y asentando sus conocimientos mediante el ejercicio profesional de la música. Este perfil no está reconocido por ninguna titulación aunque comparten fuentes y conocimientos con los grupos anteriores.

En cuanto a los contextos docentes existentes se pueden tener en cuenta diversas variables. Por un lado están los centros reglados, los conservatorios, donde los profesores deben ajustar sus enseñanzas a los currículos propuestos desde las administraciones central y autonómica, cuya enseñanza conduce a la obtención de titulaciones de reconocimiento oficial. En el otro lado están centros no reglados, las escuelas de música y las diferentes academias o modelos de enseñanza particular, que tienen autonomía académica total pero cuyos estudios no son reconocidos por las administraciones públicas. Dentro de este entorno académico también puede ajustarse los perfiles al nivel de las enseñanzas que imparten, esto es, enseñanzas de carácter básico o grado elemental, enseñanzas de grado

profesional y enseñanzas superiores. Además de estos factores pedagógicos, otro factor que condiciona mucho el contexto decente sería la titularidad pública o privada del centro en el que imparten la docencia.

La realidad de la Comunidad Foral de Navarra limita la variedad de estos perfiles ya que las enseñanzas profesionales y superiores son necesariamente regladas y solo se imparten en centros públicos. En ellos solo tienen cabida los profesores con titulación oficial, siendo imposible encontrar aquí docentes que respondan al modelo sin titulación que se ha señalado anteriormente. Por otro lado, las enseñanzas de grado elemental están confiadas a las escuelas de música no existiendo conservatorios elementales en esta comunidad. Se trata pues de centros no reglados pero que asumen, entre otros objetivos, la preparación de alumnos para el acceso a las enseñanzas regladas. Además de esto se plantean otros objetivos de cara a alumnos que no enfocan su aprendizaje hacia los conservatorios. En muchos casos este enfoque apunta hacia una formación específica en músicas populares. La titularidad de estos centros suele estar a cargo de los ayuntamientos aunque también existen varias de titularidad privada. La autonomía de estos centros da la posibilidad de contratar especialistas según las necesidades, aunque estos carezcan de una titulación oficial, pero lo habitual se tiende hacia la contratación de profesores titulados, más ahora que existe una titulación específica en jazz de carácter oficial.

Por último, los profesores que responden al perfil de músico autodidacta sin titulación prácticamente solo les queda la posibilidad de trabajar en centros no reglados de titularidad privada, esto es, academias o clases particulares. Muchos de estos profesores tienen una larga experiencia y gozan de gran prestigio, pero su falta de reconocimiento oficial no les permite acceder a ciertos puestos de trabajo. Por otro lado, mucho de los docentes titulados que tienen una formación tradicional de conservatorio, en realidad han obtenido sus conocimientos de las músicas populares del mismo modo que los músicos autodidactas. La diferencia es que, paralelamente, han hecho la carrera oficial lo que les permite ejercer la docencia en centros públicos, aunque lo que enseñen en clase no ha sido adquirido en su formación oficial.

En resumen, no son tantos los perfiles docentes que nos podemos encontrar en los centros de enseñanza musical en Navarra (ver tabla 1). La intención de este estudio es contar con la opinión de profesores que respondan los diferentes perfiles disponibles y, dentro de éstos, seleccionar los casos que aporten mayor interés y experiencia, además de que estén dispuestos a colaborar con la investigación participando en las entrevistas.

Tabla 1: Selección de casos

| | | TITULACIÓN OFICIAL | | SIN TITULACIÓN |
|--------------------------|--------------------|--------------------|------------|-----------------|
| | | TRADICIONAL | ESPECÍFICA | |
| CENTROS PÚBLICOS | <i>Superior</i> | | | No se dan casos |
| | <i>Profesional</i> | | 1 | |
| | <i>Elemental</i> | 1 | 1 | |
| ENSEÑANZA PRIVADA | | | 1 | 1 |

Los participantes seleccionados para este estudio se ha hecho en función de varios factores. En general se trata de perfiles bastante complejos que además de cumplir con los requisitos para hacerlos aptos para el trabajo, se buscó informantes que pudiesen aportar diversos puntos de vista ya sea por la variedad de experiencias vividas o por alguna particularidad específica de su caso que lo hiciese especialmente interesante. En cualquier caso, todo esto queda descrito más adelante, en el informe y el resumen de la investigación. Por supuesto, otro criterio de selección fue la voluntad de los propios informantes a participar en este proyecto.

Se ha mantenido el anonimato de todos ellos utilizando seudónimos que pactamos directamente con ellos. Se ha evitado dar cualquier tipo de dato personal, localizaciones geográficas y demás datos que puedan contribuir a desvelar las identidades de los informantes. Cuando se han citado terceras

personas o instituciones que no tienen que ver con el estudio se han utilizado nombres inventados o simplemente se ha especificado de que tipo de institución se trataba.

Para asegurarnos de contar con la opinión de los informantes de la manera mas precisa posible se les envió una copia de la transcripción de su entrevista. De esta manera, aquellos que así lo desearon, pudieron añadir, concretar o matizar las opiniones expresadas durante la entrevista.

Por último no me queda más que agradecer a todos los participantes su inestimable colaboración, sin la cual nada de esto habría sido posible.

Procedimiento: la entrevista semiestructurada.

La recogida de datos tiene que corresponder con la naturaleza y objetivos de la investigación. En este caso, se quiere conocer los puntos de vista particulares de cada uno de los informantes, y estos puntos de vista se entiende que deben variar de un individuo a otro. Por lo que nos enfrentamos a un panorama de diferentes discursos a cerca de un fenómeno común. Cada uno de estas visiones de la realidad son en principio igualmente válidas, ya que están basadas en la vivencia propia de cada entrevistado. Lo que queremos es establecer, en la medida de lo posible, un marco ideológico a partir de esta multiplicidad de realidades de la práctica docente. Y como dice Robert Stake en su libro sobre los estudios de caso, “La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (1998, p.63). La *entrevista semiestructurada* permite hablar libremente al informante al tiempo que el investigador puede centrar la atención en sus objetivos y llegar a profundizar. Hay que pensar que gran parte de lo que ocurre no está a nuestro alcance, pero sí al alcance de las otras personas. Hay que depositar en ellos la confianza y observar sus aportaciones que, sin duda, son una parte importante de la realidad que queremos conocer.

Pero el proceso que es la entrevista hay que manejarlo teniendo en cuenta ciertas contingencias. Estas tiene que ver en gran medida con los roles

que desempeñan las diferentes partes. Habitualmente puede haber una actitud reservada por parte de los informantes debido a que tradicionalmente éste tiene una visión de su papel como la de un confidente, una especie de traidor (Stake, 1998, p. 65). Esto debe ser suplantado por una certeza de que lo que hace va a contribuir de algún modo a mejorar su situación. En este caso, se van a conocer qué es lo que piensan él y otros como él. Esto puede llevar a encontrar puntos comunes sobre los que trabajar y hacerse entender en su entorno, dando una idea de un corpus ideológico del que las enseñanzas de las músicas populares parecen haber carecido hasta ahora. De este modo el entrevistador se convierte en un socio y un defensor de su causa. Anteriormente la entrevista se había utilizado en campos como la psicología para establecer pautas de comportamiento sospechosas. En la década de los ochenta esta actitud va ir cambiando hacia un interés por conocer y comprender ciertas actitudes y, consecuentemente aceptarlas. De esta manera, la entrevista ha pasado a ser una herramienta de diagnóstico patológico a ser un motor de reforma social (Kong, Mahoney y Plummer, 2002, citado en Fontana y Frey, 2005). Por eso no es extraño que este tipo de estudios tengan preferencia por grupos oprimidos o subdesarrollados. No es este que nos ocupa un caso de alta conflictividad social, pero, como se ha descrito anteriormente, si que se puede observar una situación de menosprecio e indiferencia desde el mundo académico hacia las músicas populares con respecto a otros repertorios considerados “cultos”.

No existe un modelo de entrevista tipo, cada estudio, cada situación, es especial y debe ser tratado como tal. Cada diseño es un reflejo de una visión determinada del problema, de unos principios filosóficos y de unos valores (Goetz y LeCompte, 1988). Además la entrevista está inevitablemente contextualizada histórica, social y políticamente, por lo que resulta imposible que ésta tenga carácter neutral (Fontana y Frey, 2005). Se ha escrito bastante acerca de cómo realizar una entrevista, y diferentes autores han hecho propuestas razonables de cómo estructurarla. Para esta investigación hemos creado un modelo de entrevista semiestructurada basada en la combinación de elementos procedentes de propuestas de diferentes autores.

En *entrevista a informantes claves* (Goetz y Le Compte, 1988, p. 138) los informantes son seleccionados intencionalmente por sus conocimientos específicos a cerca del problema y por su disposición colaborar con el estudio. La correcta selección de los participantes permite superar muchas de las limitaciones espacio – temporales a la que se enfrentan habitualmente este tipo de investigaciones. También es posible que los entrevistados aporten datos insospechados por el investigador, además de sensibilizarlo hacia factores que no se hayan tenido en cuenta al confeccionar la entrevista. Relacionado con esto está la *entrevista a expertos* (Flick, 2007, pp. 104 – 105). El informante nos importa no como persona completa, solo como conocedor de datos relacionados con el problema. El entrevistador se presenta como un interlocutor competente en el problema, que va a entender los aspectos específicos del caso y que va a ser capaz de guiar la conversación hacia los puntos importantes evitando la desviación hacia temas relacionados y secundarios.

La *entrevista centrada en el problema* (Flick, 2007, pp 100 – 104) sigue la línea de lo anteriormente dicho en cuanto centrar el proceso en las personas adecuadas y sobre los temas concretos de la investigación. Una aportación es el que plantea la realización previa por parte del entrevistado de un breve cuestionario para acceder a los datos de tipo “demográfico”, en nuestro caso serían cosas como el tipo de formación de los docentes, contexto donde desarrolla su trabajo, años de experiencia, etcétera . La guía de entrevista (ver anexo 1) ha de ser bastante abierta, dejando hablar al entrevistado y solo interrumpir sus respuestas para pedir alguna matización o para evitar que se desvíe del tema. Las preguntas deben caminar progresivamente hacia una concreción mayor. Inicialmente se entra en conversación con preguntas abiertas que planteen los temas a tratar para después ir concretando poco a poco. En una segunda fase se irían planteando preguntas que resuman lo anteriormente dicho, retroalimente e reinterpretate las respuestas. Estas preguntas *ad hoc* solo tienen cabida en una estructura de la entrevista que no esté cerrada, de manera que la guía de entrevista actue solo como lo que es, una guía, que tenga gran cantidad de variantes e incluso espacio para

preguntas no previstas de antemano propiciando el carácter hemergente de la investigación.

Análisis de los datos

La fase de análisis de los datos es una de las más complejas de toda la investigación. Es algo que está presente «a lo largo de todo el proceso, ya que éste es cíclico e interactivo» (Giráldez, 2006, pp. 158 – 159). Existen diferentes esquemas de procedimientos y «“coreografías” del análisis cualitativo» (Hernández, Fernández – Collado y Baptista, 2006, p. 626) asegurando que sea un proceso flexible y progresivo, que permita efectuar continuas reflexiones sobre el tema de manera que en cualquier momento poder regresar al campo a por más datos para aportar más elementos de análisis.

Una vez recogida la información hay que organizarla y prepararla para el análisis. A partir de las grabaciones de las entrevistas, tras varias escuchas iniciamos su transcripción intentando ser lo más fiel posible y que incluya el mayor número de datos incluso no verbales (pausas, exclamaciones,...) pese a que éstas en alguna ocasión sean poco apropiadas. Paralelamente, a partir de la observación y de las notas recogidas en el campo extraemos una descripción de cada caso en particular que incluya los datos biográficos del participante, las condiciones en que se llevó a cabo la entrevista y demás acontecimientos que nos llamase la atención y nos pareciese significativo. Todo este material será archivado en un programa de procesador de textos para su posterior tratamiento informático. Una vez organizado el material pasamos al proceso de descubrir las unidades de análisis y empezar el proceso de categorización. Se trata de buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos. «Esto implica seleccionar, focalizar y abstraer los datos en unidades de significado, denominadas *categorías de contenido*» (Giráldez, 2006, p. 159). Esto supone una importante reducción del abundante material recogido, se trata de una elección «subjéctiva» y «evolutiva» que debe justificarse (Bresler, 2006, p. 75).

En nuestro caso el criterio principal ha estado marcado en todo momento por las preguntas de investigación (ver tabla 2), de las cuales ya habíamos extraído el diseño de la guía de entrevista. De estas preguntas extrajimos seis categorías (Definiciones de las músicas populares y debate terminológico; ¿Cómo seleccionan el repertorio los profesores?; Importancia del trabajo con músicas populares para la formación de un músico; Valoración desde el campo académico de las músicas populares; Hacia una formación musical más abierta y polivalente) y durante la investigación surgieron otras dos que consideramos interesantes para nuestra investigación (Críticas la sistema establecido de enseñanza musical; Situación de superioridad del jazz con respecto a otras músicas).

Todo este proceso de análisis ha sido posible gracias al tratamiento informático que nos proporcionó el programa HyperRESEARCH, con el que tratamos las transcripciones realizadas de las entrevistas. Este software permite extraer partes significativas de las entrevistas relacionándolas entre sí por los temas a que se refieren. Todo este material era ordenado y clasificado para elaborar un documento que ha sido de una gran ayuda para la realización de la siguiente sección de este trabajo.

Tabla 2; Relación preguntas de investigación, categorías y subcategorías.

| PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN | CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS |
|---|---|---|
| 1. ¿Cómo definen los docentes el campo de las músicas populares y que papel le asignan dentro de la formación musical? | Definiciones de las músicas populares y debate terminológico. | <ul style="list-style-type: none"> - Evolución de las músicas populares. - Imposibilidad de ofrecer una definición amplia y objetiva. - Música caracterizada por su sencillez. - Músicas caracterizadas por su gran difusión. |
| | ¿Cómo seleccionan el repertorio los profesores? | <ul style="list-style-type: none"> - Elección libre del alumno. - El profesor selecciona el repertorio. - Accesibilidad del repertorio. |
| 2. ¿Cómo se ven a ellos mismos dentro del sistema de enseñanzas musicales? ¿Se sienten suficientemente reconocidos? | Importancia del trabajo con músicas populares para la formación de un músico. | <ul style="list-style-type: none"> - Pasos previos para una futura formación. - Amplitud formativa. - Reorientar a los alumnos |
| | Valoración desde el campo académico de las músicas populares. | <ul style="list-style-type: none"> - Peso hegemónico de la formación tradicional. - Aparecen nuevas generaciones con nuevas ideas. - Puede afianzar otros conocimientos. |
| 3. ¿Cómo valoran los cambios que se han ido produciendo en los últimos años en torno a los planes de estudios? | Valoración por parte de los entrevistados de los últimos cambios incluidos en los nuevos planes de estudio. | <ul style="list-style-type: none"> - Valoración positiva en general. - Problemas prácticos. - Problemas estructurales. - Insuficientes. |
| 4. ¿Es factible trabajar hacia un perfil de músico global, capacitado para tocar tanto estilos académicos como populares? | Hacia una formación musical más abierta y polivalente. | <ul style="list-style-type: none"> - Estilos interpretativos incompatibles. - Prejuicios - Mayor optatividad. |
| 5. Temas emergentes durante la investigación. | Críticas al sistema establecido de enseñanza musical. | <ul style="list-style-type: none"> - Sin conexión con la sociedad. - Formación muy individualista. - Perfil poco satisfactorio. |
| | Situación de superioridad del jazz con respecto a otras músicas. | |

INFORME DEL TRABAJO DE CAMPO

Seguidamente presentamos el informe correspondiente al trabajo realizado a partir de las notas tomadas en el campo y de las entrevistas realizadas a los informantes. La estructura del informe se divide en dos partes: primero «un resumen largo o corto de cada caso, luego capítulos sobre la interpretación del conjunto» (Bresler, 2006, p. 75). La idea es que, partiendo del conocimiento general de cada perfil por separado a través de una breve presentación, entender cada una de las categorías de conocimiento a partir de las respuestas dadas por los entrevistados. Esta segunda parte se denomina *análisis del contenido*, lo que se hace es parafrasear el material obtenido de las entrevistas de modo que «los pasajes menos pertinentes y las paráfrasis con el mismo contenido se pasan por alto (...)» (Flick, 2007, pp. 207 – 208). Digamos que es una reducción en la que sólo debe quedar la información que, a juicio de los investigadores, resulta más importante, evitando las repeticiones y las informaciones que no sean pertinentes a la investigación. En la redacción del resumen se ha intentado tener en cuenta las indicaciones tales como usar un estilo de redacción que resulte ameno y claro, que sea respetuoso en el sentido de no contener expresiones que puedan resultar sexistas o discriminatorias en modo alguno, que utilice ejemplos y citas textuales del material recogido en las entrevistas, y que incluya todas y cada una de las categorías establecidas (Hernández, Fernández – Collado y Baptista, 2006, pp. 723 - 725).

Resumen de los casos individuales

Participante 1: DAY

Desde el primer momento que le propuse A Day que colaborara en mi estudio se mostró totalmente dispuesta y dio todas las facilidades, me imagino que habrá influido el hecho de que ella conoce en primera persona las vicisitudes de la investigación musical e hizo gala de una gran solidaridad. Incluso sé que tuvo que desplazarse unos cuantos kilómetros desde su casa

para acudir a nuestra cita. Ésta tuvo lugar en un aula del conservatorio, sin ningún tipo de distracción y en un ambiente realmente cordial y distendido, al menos así lo viví yo. A parte de algunas pruebas y ensayos, esta era mi primera entrevista que hacía «en serio» y la verdad que me dejé llevar por la conversación fluida y distendida. Sus respuestas no eran tajantes, en algunas de las preguntas me pedía aclaraciones o se mostraba dubitativa, pero siempre al final tenía una respuesta para darme. Me imagino que, en cierto modo, todo esto sería un recurso para tener tiempo de pensar una buena respuesta. La entrevista duró algo más de media hora, tras la cual aún quedamos un ratito más charlando, digamos que no nos agotó la entrevista, lo cual considero que es una buena señal.

En cuanto a su formación, ésta comienza durante la adolescencia en su ciudad natal, ella es de fuera de Navarra aunque ya lleva unos cuantos años aquí, Reconoce que su entorno familiar le ha influido mucho, ya que en su casa, a nivel amateur, siempre se ha hecho música y se ha cantado. Pero formalmente se inicia en una escuela donde ya empieza a interesarse por el jazz y otros estilos de música popular, y de inmediato pasa a formar parte o a colaborar con diversos grupos. Eso le lleva a dirigir su formación hacia el jazz con profesores especializados de su entorno, lo que le impulsa finalmente a venir a Pamplona donde realiza los estudios de grado superior en la especialidad de canto jazz.

Actualmente Day es profesora de canto jazz o canto moderno en diferentes escuelas. Excepto una que es de titularidad municipal, el resto son privadas, y su contrato es temporal, se va renovando año tras año. Me contó que tiene gran variedad de alumnos a su cargo, desde pequeños grupos de niños a los que inicia en el canto, alumnos adultos sin pretensiones profesionales, hasta alumnos que preparan pruebas de acceso a enseñanzas superiores de música. Recuerda que ya había dado alguna clase antes de venir a Pamplona, pero dedicarse con intensidad a la docencia no fue hasta que obtuvo el título superior en el conservatorio.

Como cantante ya hemos dicho que desde que empezó su formación ya participó en diferentes agrupaciones. Ella destaca un quinteto vocal que

interpretaban arreglos *a capella* y participaban en una obra de teatro. Una vez finalizados sus estudios y establecida en Navarra actúa como líder de su propio grupo interpretando un repertorio variado de *standards* y composiciones propias, además de colaborar con otros muchos músicos. Algunos de estos proyectos han sido publicados en grabaciones discográficas.

Participante 2: ELIÁN

Desde que planteé este estudio sabía que Elián sería una buena candidata para participar. Es una profesional con experiencia y que ha pasado por muchas situaciones musicales y docentes, y además estaba dispuesta a colaborar conmigo. Nuestro encuentro tuvo lugar al aire libre, estamos a finales de junio y la temperatura es muy agradable, en un parque a la orilla del río donde un poco más tarde iba a haber un concierto de jazz. Nos sentamos en un banco y tuvimos una charla interesante, ella responde con tranquilidad y seguridad, matizando sus respuestas, con pausas para encontrar las palabras precisas, sabiendo lo que quiere decir. Yo ya tenía la experiencia de la entrevista anterior y venía dispuesto a dejarla hablar. Llama la atención la cantidad de enfoques que puede adoptar, en cualquiera de las preguntas tiene ejemplos que aportar, opiniones que dar y matizaciones siempre interesantes. El encuentro se prolonga alrededor de cuarenta minutos, justo a tiempo de que comience el concierto que estaba programado y fuimos a disfrutarlo junto con otros amigos.

Sus estudios musicales comienzan en su infancia de una manera poco ortodoxa tocando en la banda de su pueblo el acordeón. Como no había partituras para dicho instrumento a ella le encargaron tocar la parte del clarinete, lo que le obligaba a transportar continuamente una segunda mayor descendente, la parte de la mano izquierda la tenía que improvisar. Estos inicios le condicionaron mucho su concepción de la música, que nunca tuvo nada que ver con la visión de un niño de su época que podría haber estudiado en una academia o en el conservatorio. Posteriormente, a una edad más adulta, estudió dos años de piano jazz en un escuela especializada y ya con

eso empezó a dedicarse profesionalmente a la música. Años más tarde cursa en el conservatorio grado superior en la especialidad de pedagogía de la música.

Hablar del recorrido profesional de Elián es realmente complejo. Actualmente es profesora de música en un centro público de enseñanza secundaria de un área rural, pero durante años ha trabajado en diversas academias y escuelas de música de titularidad privada, enseñando tanto asignaturas prácticas, ella es profesora de teclado, como teóricas, tanto individuales como colectivas, pero, en general, con una clara inclinación hacia las músicas populares contemporáneas con y cierta tendencia hacia el jazz. Durante años ella ha gestionado su propia escuela, trabajando ella misma y dando trabajo a muchos profesores de música. También es una persona especializada en el uso de las nuevas tecnologías con respecto a la música y ha impartido varios cursos para la formación del profesorado.

En su faceta más creativa, ha tocado con diferentes agrupaciones de pop y de jazz, y durante años a participado en orquestas de verbena. Pero igual lo más destacable es, en línea con su conocimiento de las nuevas tecnologías, el diseño de herramientas informáticas para la enseñanza de la música, lo que le ha llevado a publicar diferentes artículos en revistas especializadas.

Participante 3: ERIC

El caso de Eric es realmente especial. Probablemente, de todos los participantes de este trabajo, es el que más experiencia tiene como profesor, lleva alrededor de veinte años dando clase. Sin embargo nunca ha obtenido ningún título y oficialmente nadie le reconoce ni sus conocimientos ni su labor como docente. Sin embargo, muchos son todavía los guitarristas que saben que él es la persona idónea para aprender a tocar ciertas músicas que otros profesores, con formación oficial, no sabrían enseñarles, al menos no como lo hace Eric.

Cuando le propongo participar en esta investigación se queda extrañado, seguramente nunca le han preguntado su opinión “de experto”, pero accede a colaborar. Nuestro encuentro tiene lugar en la terraza de un bar a última hora de la tarde, posteriormente nos tenemos que ir los dos juntos a ensayar en un proyecto musical que compartimos. Sus respuestas son francas, directas, sin rodeos. Utiliza un lenguaje muy claro, muchas veces se expresa en términos que nunca se utilizarían en la jerga académica, pero sé que es parte de su forma de expresarse y agradezco su sinceridad. No quiero que se recate ni que se guarde nada por intentar ser más correcto, me interesa su forma de pensar en sus propios términos, no en otros.

Como cabe esperar, la formación musical de Eric no es muy común. Básicamente se inicia de forma autodidacta intentando tocar “de oído” sobre las grabaciones en vinilo o en *cassettes* que tenía de sus grupos favoritos. Tomo algunas clases particulares con un bajista, aunque él toca a guitarra, y posteriormente tomó clases tanto prácticas como teóricas en escuelas especializadas en música moderna y jazz. Pero para entonces ya había tocado en gran cantidad de grupos, actividad que además de suponer su dedicación profesional, siempre ha vivido de la música, también entiende que le ha supuesto una fuente constante de formación.

En esa actividad profesional ha tocado en diferentes orquestas de verbena, de lo que explícitamente no se avergüenza y piensa que le ha aportado muchas cosas, pero sobre todo ha tocado en agrupaciones de muy diferentes estilos. Especialmente él se siente cercano a los estilos del blues moderno y el rock, pero también ha participado en diferentes proyectos de “fusión” entre el jazz y el rock.

Como docente ya hemos dicho que le avala una prolongada experiencia en clases tanto individuales de instrumento como colectivas de pequeñas agrupaciones o *combos*. Salvo alguna pequeña temporada, siempre ha trabajado en escuelas y academias de titularidad privada. El no poseer una titulación oficial en última instancia siempre le impide optar por los puestos en los centros públicos. El título sigue dando más garantías que la experiencia, pero siempre le llegan alumnos desencantados con lo que se han encontrado

con profesores supuestamente más preparados, pero que no son capaces de darles lo que sólo Eric les sabe dar.

Participante 4: GERRY

Gerry es una persona explosiva, un conversador nato e impaciente. Se planta en la entrevista, ésta ocurrió en un café muy tranquilo de la periferia de la ciudad, con muchas ganas de hablar, sabe que tiene muchas cosas que contar y el tema de la entrevista le atrae. Esto hace que sea uno de los participantes con mayor riesgo de dispersión con respecto a los temas de investigación, pero también lo convierten en una fuente inagotable de información. Además, su posición dentro del sistema educativo es bastante especial, lo que le otorga un punto de vista muy interesante. La conversación fue en algunos momentos trepidante, muy intensa, sólo fue interrumpida por una llamada de teléfono, pero luego, como si no hubiese pasado nada, sigue hablando en el punto donde lo había dejado.

Gerry realizó estudios de grado medio de saxofón por la rama clásica y posteriormente, atraído por el jazz, busca formación especializada lo que le hace moverse por parte del territorio nacional y conocer a un buen número de profesores. Finalmente termina sus estudios de grado superior en la especialidad que le gusta: saxofón jazz. Paralelamente realiza estudios superiores y un posgrado en el campo del derecho laboral, lo cual reconoce que le ha proporcionado una perspectiva multidisciplinar que cree que le ha ayudado mucho en su actividad como músico y como docente. En cuanto al aprendizaje no formal da mucha importancia al aprendizaje “por imitación” y reivindica esta manera natural y activa de aprender música. Él siempre a querido repetir aquello que ha visto tocar a otros en concierto o ha escuchado en los discos, lo que le ha aportado una gran cantidad de conocimientos. Del mismo modo, considera muy formativo el haber tenido la oportunidad de tocar con gente muy diversa, tanto en *jam sessions* como en grupos y entornos más estables.

En el plano profesional lleva varios años ejerciendo la docencia en diferentes escuelas de música y declara ser el promotor de la enseñanza de la música popular contemporánea en algunos de los centros por donde ha pasado. Para su satisfacción, algunos de esos centros conservan desde entonces esa línea de formación. De todos modos, en la actualidad ejerce la docencia en un centro de enseñanzas regladas de grado medio, una asignatura colectiva, de perfil teórico y práctico sobre la iniciación al jazz. En el plano de la interpretación ha tocado en gran cantidad de grupos de diversos estilos y conceptos musicales. Desde grupos de jazz, a bandas de soul, funky,... También a participado en sesiones de música electrónica en grupos con influencias del *house* o el *acid jazz*.

Participante 5: SAM

El último participante que entrevisté fue a Sam. Lo mismo que con otros, la cita tuvo lugar en una cafetería tranquila después de comer mientras tomábamos un café. Él es un tipo muy dinámico y polifacético, siempre está en varios asuntos a la vez y yo tuve la suerte de ponerme a encontrarlo en un momento en el que no tenía nada mejor que hacer. La conversación fue tranquila y en algunas preguntas me sorprendió el escaso conocimiento de la situación de los currículos y los cambios acaecidos en los últimos años. No ocurría lo mismo con su ámbito concreto, el cual dominaba y no tenía problemas en emitir opiniones claras y contundentes.

El perfil de Sam es bastante complejo, su formación pasa por varias fases. Se inició con el violín con el que llega a hacer cuatro cursos de grado medio del "Plan 66". Tras abandonarlo se inicia con la guitarra clásica en una escuela privada donde se prepara para acceder al conservatorio donde, esta vez en el plan LOGSE, consigue finalizar sus estudios de grado medio. Actualmente, entre sus múltiples ocupaciones, está estudiando grado superior de guitarra clásica.

De forma paralela a todo esto, se inicia en el ejercicio profesional de la música tocando la guitarra en una orquesta de verbenas. Por si esto fuera

poco, participa en un grupo de teatro al que llegó de la mano de la música, poniendo música en directo a una obra, para pasar al final a ejercer como actor. Sin embargo, pese a tratarse de un arte escénica, dice que para él no tiene mucho que ver una actividad con la otra. Siente la tensión escénica de diferente manera, por lo que cree que lo que ejercita por un lado en el teatro no lo aplica necesariamente a la música, ni viceversa.

Como profesor, lleva ya varios años dedicándose a la docencia en una escuela municipal de música. Siempre ha enseñado guitarra eléctrica y, curiosamente, es el que tiene un contrato mas estable de todos los entrevistados. Como intérprete ha participado y participa en numerosos grupos de estilos de lo más diverso: desde repertorio de rancheras y corridos mexicanos hasta *heavy metal*, pasando por grupos tributo a clásicos del rock y del pop o las ya mencionadas orquestas de verbena.

Análisis de los resultados de las entrevistas

El guión utilizado para la realización de las entrevistas fue el que se especifica a continuación. Hay que tener en cuenta que, al tratarse de entrevistas semiestructuradas, el uso del mismo no fue literal sino que se usó como referencia, adaptándolo y modificándolo para favorecer la conversación con los participantes:

1. ¿Cómo describirías en términos generales el campo que abarcan las “músicas populares”?
2. ¿Qué música enseñas en tus clases? ¿Cómo seleccionas el repertorio que trabaja con tus alumnos?
3. ¿Qué importancia puede tener la enseñanza de estas músicas en la formación de un intérprete?
4. ¿Cómo crees que se valora estas músicas y la labor de docentes como tú dentro del marco académico?
5. En los últimos diseños curriculares han tenido cabida especialidades como el jazz, el flamenco,... ¿Cómo valoras estas novedades incluidas en los nuevos planes de estudios?

6. ¿Cómo ves la idea de una formación de perfil más abierto donde un músico sea capaz de abarcar tanto estilos académicos como populares?

El resultado de las entrevistas fue altamente satisfactorio y proporcionaron un gran caudal de información. Para analizarlas seleccionamos las partes que más nos interesaban para nuestra investigación de lo que nos surgieron las siguientes categorías para analizar:

Categoría 1: Definiciones de las músicas populares y debate terminológico.

Categoría 2: ¿Cómo seleccionan el repertorio los profesores?

Categoría 3: Importancia del trabajo con músicas populares para la formación de un músico.

Categoría 4: Valoración desde el campo académico de las músicas populares.

Categoría 5: Valoración por parte de los entrevistados de los últimos cambios incluidos en los nuevos planes de estudio.

Categoría 6: Hacia una formación musical más abierta y polivalente.

Además de éstas, durante el proceso de entrevistas surgieron algunos temas no previstos que creímos interesante analizar a partir de las siguientes categorías:

Categoría 7: Críticas al sistema tradicional de enseñanza musical.

Categoría 8: Situación de superioridad del jazz con respecto a otras músicas.

A continuación pasamos a describir cada una de las categorías en función de las respuestas ofrecidas por los participantes. Las transcripciones literales de las opiniones de los informantes van entrecomilladas y en cursiva.

Categoría 1: Definiciones de las músicas populares y debate terminológico.

Analizando las respuestas de los participantes, una de los temas que quedaron más difusos fue el de definir las músicas populares, es decir, el describir en términos generales lo que abarca este campo de estudio. En primer lugar la cuestión terminológica creaba problemas, ya que para algunos «música popular» lo asociaban con el folklore. Como en el caso de Sam, que incluía también otras manifestaciones como el repertorio de los mariachis mexicanos o la música que tocan las «charangas» durante las fiestas de muchas localidades españolas. La respuesta en este sentido mas justificada me la dio Elián, que piensa que ha habido una evolución desde una música folklórica, que era lo que se entendía antiguamente como música popular, hacia otras concepciones, todo ello en una argumentación en la que incluye varios términos importantes:

«Frente de ella nos encontrábamos a la "música moderna", que es la que venía del jazz, que venía de esa unión entre el jazz, el pop,... Con el tiempo, eso se ha ido llamando "música popular urbana". Entonces, finalmente, [pausa un poco más larga] para mi, música popular sigue siendo la que es de raíz, y que, evidentemente, si tiene el calificativo de urbana ya nos centraríamos en ese repertorio más de pop y de origen afroamericano.»

A parte de esto, una parte de las respuestas reflejaban la imposibilidad de establecer una definición amplia y objetiva, como en el caso de Day quien reconocía que «eso de poner etiquetas a las músicas.... Siempre se me hace muy difícil». Elián planteaba el problema en establecer en «dónde están los límites». La respuesta la apuntaba Eric: «Lo que pasa, yo creo, es que está todo un poco entrelazado. (...) Es una manera de acotar cosas, pero no sé hasta que punto es real». Y al hilo de esto Day reconocía un posible carácter subjetivo de estas acotaciones: «igual dependerá de gustos propios».

Otra subcategoría a la hora de encuadrar las músicas populares fue la sencillez de las mismas, esto Sam lo expresaba como «que te puede gustar sin

más ni más, que tampoco hace falta entender». Más adelante yo lo pregunté sobre esa supuesta sencillez, diciendo que en mi experiencia como profesor en músicas populares, no todos los estudiantes de música se sentían capaces de tocar otros repertorios que no sean los que había estudiado, por lo que se trata de una «sencillez» relativa. A esto Sam me puntualizó: *«Más fácil de asimilar te estoy hablando. Porque hay cosas súper complejas de tocar también».* Es decir, consideraba que la dificultad radicaba en la comprensión por parte del oyente de un planteamiento más o menos complejo, lo que nos lleva a la postura de pensadores como Adorno a cerca de la actitud pasiva del oyente de la música popular.

También se vio reflejada la idea de que, tal y como decía una de las definiciones de la RAE, que las músicas populares se caracterizan por su difusión entre el público en general. Para ellos coincide el significado de «lo popular» con el de «lo conocido». En esta línea se expresaba Sam al decir que música popular es *«lo que escucha la “peña” en la radio, entonces son las canciones que escucha la gente».* Eric lo veía también así pero puntualizaba algunas cosas: *«Partes de estas músicas sí que son conocidas, pero otras no tanto. El blues no es que sea tan popular. No aquí al menos».* Ese «no aquí» es muy importante, ya que viene a decir que el índice de difusión de una música varía según los lugares. Una banda de blues puede ser muy conocida en un suburbio de la ciudad de Memphis pero tener escasa o ninguna repercusión fuera de ahí. Lo mismo puede suceder en Pamplona con una banda de Rock Radikal local, o una banda de Reggae de un ghetto de Kingston, etcétera. En este sentido, el propio Eric apuntaba otra observación muy importante, y es que si lo popular es lo más conocido por el público en general «ahí puede entrar prácticamente de todo», y citaba obras como el «Ave María» (no especificaba cual, pero me imagino que se referiría al de Schubert o al de Gounod) o el canon de Pachelbel. Por lo tanto, dentro de este criterio también nos podemos encontrar que muchas obras de la «música culta» se podrían encuadrar dentro de las piezas que se consideran «populares» debido a su aceptación y reconocimiento entre el público en general.

Categoría 2: ¿Cómo seleccionan el repertorio los profesores?

En cuanto al tema de la selección del repertorio que hacían los profesores consultados, surgieron variedad de subcategorías. De entrada Sam fue el único que me respondió taxativamente que lo principal es las canciones *«que les gustan a ellos»* (refiriéndose a los alumnos), de lo contrario lo que ocurre es que este supuesto alumno al final *«se aburre»*. Ya que, según su criterio, cuando se apuntan a clases de guitarra *«lo que quieren es tocar las canciones que les “molan”»*. Más adelante, fuera de la entrevista, me reconoció que este modelo de selección lo aplica en su trabajo en la escuela de música, pero que no lo aplicaría tanto en unas enseñanzas profesionales. El propio Sam también utilizaba estas canciones como punto de partida para luego irse dirigiendo hacia otros repertorios no tan difundidos. En este sentido también se pronunciaba Day, pero siempre intentando influir y enriquecer los gustos, partiendo de las propuestas de los alumnos y alumnas para ir ampliando horizontes. En este sentido, Elián contaba su experiencia con un éxito de este último año, una canción bastante lineal con una secuencia armónica de cuatro acordes que se iba repitiendo continuamente sin variación, ante lo cual, al poco tiempo el conjunto de la clase planteó la pregunta de *«¿y esto no tiene nada más?»*. Ella entiende que esta es un poco la función del profesor:

«(...) que ellos entiendan que afectivamente o emotivamente puede haber algo que les atraiga mucho porque te cohesiona con el grupo, que has tenido experiencias relacionadas con esa canción, pero que después, tocarla no tiene nada que ver, es muchísimo más aburrido (...).»

Otro criterios para elegir repertorio sería el de la elección por parte del docente. Dentro de esta opción se encuentran diferentes justificaciones. En primer lugar está la búsqueda de un repertorio adecuado para iniciarse en músicas populares. En este sentido es significativo como Eric y Gerry coinciden en la idoneidad del blues, ya que, por ejemplo, en el repertorio para guitarra eléctrica en el blues está *«la madre del cordero»* con aspectos importantes

como son el *bending*, la técnica del *slide* o el uso de determinadas escalas. Otra cosa que les permite el blues, en opinión de Gerry, es que es un género dentro del cual *«hay muchos estilos y elijo cada uno según el tipo de alumno»*. Este mismo profesor, aclaremos que imparte una asignatura teórico práctica donde se encuentra todo tipo de instrumentistas, considera todo un reto personal localizar un repertorio adecuado para sus alumnos: *«esto es bastante trabajoso para mi porque cada año es diferente»*. Pero es precisamente eso lo que le gusta de la asignatura que imparte. Otros criterios que tienen en cuenta los profesores para inclinarse por un tipo de repertorio u otro son las edades de los grupos de clase, de este modo Day a su grupo de niñas de iniciación al canto moderno recurre al repertorio de canciones de la factoría Disney o de otras películas infantiles que las alumnas conocen y que a Day les sirven para acercarlas a las técnicas y estéticas del jazz.

Otro motivo, quizá no tan pedagógico como los anteriores pero sí resulta lógico, es la accesibilidad del repertorio. El contar con el material didáctico para trabajar esa música. En este tipo de músicas no siempre es tan fácil de lograr, pero como dice Eric, hoy en día con Internet *«tienes prácticamente todo ahí»*.

Categoría 3: Importancia del trabajo con músicas populares para la formación de un músico.

La importancia que pueda tener para los alumnos el estudio de las músicas populares es enfocada desde diferentes puntos de vista. Algunas de las respuestas dadas por Day y Sam parecen entender este repertorio como un paso previo para acceder a otras músicas. También, varias de las respuestas inciden en la idea de dar la formación más amplia posible de manera que en cualquier caso enriquezcan la cultura musical del que se acerque a aprender estas música. En ese sentido Day dice :

«Yo lo único que intento es que luego escuchen otras cosas, que no se queden sólo con lo que escuchan a diario y que les llega de todas partes. Que tengan más opciones».

Otro aspecto, en el que sobre todo incide Gerry, es la de reorientar a los alumnos, a los cuales, en muchas ocasiones, no les vale la idea que hasta ahora han dado los programas oficiales de estudios. Así comenta los casos de alumnos suyos de violín que quieren orientar sus estudios hacia las músicas populares y la oferta actual no se lo permite. En este sentido Gerry apunta que

«hay que preocuparse un poco de cada uno (...), ver las necesidades reales de cada alumno. (...) Por eso hay que investigar».

Categoría 4: Valoración de las músicas populares desde el campo académico .

A cerca de la valoración que los estilos de música popular van adquiriendo en el ámbito académico la sensación general es que ésta es bastante baja, en cuanto a los motivos las respuestas son diversas. Por un lado está la idea de una tradición hegemónica representada, según las respuestas de Day y de Sam, por los conservatorios. Elián entiende que esto sucede porque la inclusión de estos nuevos repertorios es todavía muy reciente, y que *«tardará un tiempo hasta estar equiparada en categoría»*. Eric, debido a su situación personal, va más lejos diciendo que mientras todo dependa de la obtención de un título los cambios parecen más difíciles, ya que eso deja mucha gente con «otras» ideas sin opciones de participar.

Sin embargo, en general parece haber cierto optimismo con las nuevas generaciones. Day dice que cuando ella estudiaba, entre los alumnos quizás *«no se valora igual, pero se ve ya como algo natural. Más normal»*. Elián cree que *«conforme se va conociendo más, y desde adentro, (...) ya se empieza a valorar y hasta admirar realmente»*. Gerry también se pronuncia en esa misma dirección y Sam, que todavía cursa estudios superiores de música clásica, apunta que ya hay ciertos profesores, habla concretamente de un único caso, que aprovechan los espacios que le dejan los currículos para intentar introducir otras músicas y otras maneras de hacer música.

Una interesante aportación de Gerry es el hecho que el ha observado en algunos de los alumnos que estudian armonía de jazz y que luego les ayuda en otras asignaturas:

«Muchos me han venido y me han dicho que gracias, que han entendido mucho mejor la armonía después de la clases y que les ha servido para ir mejor en análisis clásico».

Esto vendría sugerir que, lejos de dispersar la formación, la inclusión de otras músicas y otros puntos de vista puede incluso afianzar los conocimientos tradicionales del currículo.

Categoría 5: Valoración por parte de los entrevistados de los últimos cambios incluidos en los nuevos planes de estudio.

Obviamente, a la hora de valorar los cambios acontecidos en los últimos años todos los entrevistados lo hacen de manera positiva, pero al mismo tiempo se muestran críticos con algunos aspectos. Por un lado observan una serie de problemas a la hora de llevar a cabo estas reformas, unos de carácter práctico y otros más de carácter estructural. Al echar a andar estos nuevos currículos se han dado situaciones llamativas que no han pasado desapercibidas a los participantes, como por ejemplo, según comenta Elián, el hecho que las primeras generaciones de estudiantes del grado superior de jazz han ido entrando «profesionales que ya conocían este mundo», es decir, no han venido a formarse sino a conseguir una titulación oficial acerca de una actividad que llevaban ejerciendo durante años. Esto ha producido situaciones curiosas en las que especialistas sin titulación estuviesen un año dando clase y al año siguiente estuviesen en el mismo centro pero de alumnos y viceversa, con alumnos con una titulación diferente pero que les posibilita acceder a la docencia que al curso siguiente son los profesores. A este respecto Eric opinaba que era una situación poco seria.

En otro orden de cosas, Gerry se muestra muy crítico con el hecho de que de los estudiantes de jazz de grado superior en Pamplona «el ochenta o el

noventa por cien de los alumnos son de fuera de Navarra», lo cual considera que será un problema cuando en las comunidades de origen de estos potenciales futuros estudiantes pongan estos estudios: «pues aquí va a haber falta de alumnos». Piensa que en otras comunidades, y cita los ejemplos de Cataluña y Galicia, el nivel es mejor y más real porque «se trabaja desde la base». A nivel estructural piensa que entre los responsables hay bastante desconocimiento sobre este tipo de enseñanzas: «Hablo desde el profesor hasta la persona más importante a nivel del Ministerio de Educación». También opina que la legislación «no hace honor a lo que hay luego en superior» y pide que se haga uso de las competencias que tiene la Comunidad Foral de Navarra para desarrollar una estructura de estudios coherente, y apuntilla diciendo que «todo es querer».

Pero lo mismo que todos apoyan estas transformaciones, casi unánimemente las consideran insuficientes. El principal foco de las críticas es el hecho de que todas estas incorporaciones acaecidas en la formación superior todavía no tengan su reflejo en los grados previos. Tal como dice Elián:

«Ya hemos hecho el tejado, ahora nos queda construir la casa. ¿Cómo llegar a un superior de jazz si no hay un grado medio? De jazz, de música moderna o como quieras llamarlo, pero que esté abierto para poder prepararse a esa entrada al superior».

Eric se muestra totalmente de acuerdo con esto y además plantea también la necesidad de un grado elemental o unas enseñanzas de nivel básico. En ese sentido opina que, aunque reconoce que las cosas están cambiando, las escuelas de música «pecan un poco de ser demasiado cerradas».

Para Gerry, la supervivencia de un grado superior de jazz en Navarra depende totalmente de la creación de una base en primer lugar, desde las escuelas de música y, a continuación, desde el grado profesional. La formación que se da ahora no prepara a los alumnos para afrontar una carrera de esas características por lo que el que quiere llegar allí debe «buscarse la vida» o formarse de forma autodidacta. El superar estas dificultades tendría como

efecto «que se produciría a nivel cultural de Navarra una explosión a nivel de la música moderna».

Eric por su parte añade que pese a los cambios no todas las necesidades están cubiertas. Por eso se hace una pregunta bastante lógica: «¿Y si no te apetece hacer jazz?». Y por los mismos motivos te puede no apetecer hacer flamenco, o una persona quieres estudiar música latina, o lo que te interesa es la música electrónica de baile, o el teatro musical,.... La oferta quizás sigue pareciendo un tanto limitada todavía y podría desarrollarse más.

Categoría 6: Hacia una formación musical más abierta y polivalente.

La última pregunta de nuestra guía de entrevista hacía referencia a la posibilidad de afrontar un modelo de estudios musicales no tan polarizados, donde se estudiase varias tradiciones interpretativas sin tener que especializarse estrictamente en música clásica, en jazz, en músicas populares,... Aquí ha habido disparidad de opiniones, de manera que Day, desde la comparación del canto jazz y el canto lírico, lo ve algo incompatible. No lo descarta para una formación teórica e ignora si en otros instrumentos esto sería posible, pero en lo que es en la carrera de canto no lo ve factible:

«Yo lo veo desde mi punto de vista. Ahora yo, si tuviese que intentar cantar clásico me parece muy difícil, muy diferente la técnica y por lo que dicen que debe de llevar tiempo conseguirlo, conseguir cantar ese tipo de música. Y después para el estilo, para el jazz también si te suena a lírico tampoco... No estás dentro del estilo, a mi no me suena bien vamos. Ahí si que lo veo complicado».

Por otro lado, apoyando la idea de esta formación más amplia, Elián ve que uno de los problemas para diseñar este tipo de enseñanzas está en los prejuicios establecidos entre los estilos tradicionales y los nuevos estilos. De todos modos ella tiene una mirada optimista y considera que «es una cuestión de tiempo el que se acostumbren». Por eso apoya un modelo de formación

más abierto, y desde su perspectiva piensa que *«un pedagogo tiene que tener ambas formaciones, (...) me parece lo lógico»*. Eric opina que *«debería ser posible»*, es decir, que se debería hacer un esfuerzo por que esto se convirtiera en una realidad. Por su parte Gerry también apuesta por la necesidad de que las cosas vayan en esa dirección:

«Pero esto es al final un miedo muy malo, quiero decir, es de gente poco inteligente porque la música es música y todos nos podemos nutrir de todos. Yo puedo aprender muchísimo de un músico clásico lo mismo que un músico clásico puede aprender muchísimo de mi».

A cerca de este asunto Sam opina que tal y como están diseñadas las *carreras «hay carencias en la gente que acaba superior»*, pero puntualiza que si para él es importante el saber tocar varios estilos esto *«depende del que quiere aprender, no del que te lo metan por obligación (...)»*. Esto apuntaría hacia una mayor participación del alumno en el diseño de sus propios estudios, es decir, incluir mayor optatividad en las carreras de música.

Categoría 7: Críticas al sistema tradicional de enseñanza musical.

A parte de los temas sugeridos por las preguntas, también surgieron de manera espontánea otros asuntos relacionados. En algunos casos han expresado una opinión bastante crítica del sistema de enseñanza musical, especialmente del enfoque que le dan. Por ejemplo, Gerry, en diferentes momentos de la entrevista insistía en la dimensión social de los conservatorios, y opinaba que *«la sociedad demanda otras cosas»* diferentes a lo que se está dando. Piensa que *«en Europa ya se lleva muchos años con esto, pero en España se está tardando»* y el proceso de cambios abierto va acabar con una inclusión de otros tipos de música en las enseñanzas regladas, *«y esto va a pasar»* afirma convencido.

También critica el sistema de enseñanza en el que se fomenta poco el que los músicos toquen unos con otros ya que *«la gente viene, da su clase y se va a su casa»*. También hace mención al papel de control que deberían

hacer las instituciones ante la situación del circuito de los conciertos «*con malas condiciones para los músicos, blanqueo de dinero,...*».

Hablando del perfil de alumno que sale actualmente de los conservatorios, yo le preguntaba a Sam si cree que se da una enseñanza que te permita desenvolverte en diferentes terrenos musicales a lo que el me respondía que no, no lo creía. Ante eso yo le pregunté si eso le parecía que es una formación para lo que debe ser un músico, él me contestaba: «*Sí, pero es un perfil muy raro, extraño. (...) Tienen una habilidad mecánica*». Ese perfil «*extraño*» es, en opinión de Eric, lo que hace que «*mucha gente sea bastante reacia*» a la enseñanza que se da en los conservatorios. De hecho el constata como habiendo los centros de enseñanza públicos que hay, gran parte de este público opta por modelos privados que ofertan otros tipos de enseñanza no tan establecidos y rígidos.

Categoría 8: Situación de superioridad del jazz con respecto a otras músicas.

Por último, me gustaría comentar brevemente cómo el jazz no es percibido como una música de élite. Solo Eric ha comentado «*la aureola*» que se dan algunos de los músicos titulados en esa especialidad. En ese sentido hay que reconocer que prácticamente todos los entrevistados en algún momento han recibido formación específica e jazz por lo que no perciben ante los cambios recientes que el jazz es una expresión de la «*alta cultura*».

CONCLUSIONES Y APORTACIONES

Un estudio de estas dimensiones y características no está diseñado para establecer leyes universales ni resultados generalizables. Aún y todo, creemos interesante muchas de las conclusiones que se han podido extraer partir de las opiniones expresadas por lo participantes del estudio acerca de las preguntas de investigación planteadas. Además hemos querido incluir algunas aportaciones que hacemos desde nuestra posición (éstas estarán marcadas en letra cursiva), para acabar finalmente con unas reflexiones finales.

¿Cómo definen los docentes el campo de las músicas populares?

Una primera conclusión tendría que ver con el debate terminológico generado alrededor de la música popular, o moderna, o ligera, o urbana,... Después del proceso de investigación a través de las entrevistas, hemos podido observar como la comunicación en estas materias tiene que ser siempre matizada y explicada de nuevo. Los múltiples significados o el desconocimiento de algunos términos quita fluidez al discurso acerca de las músicas populares.

En nuestra opinión hay tres aspectos que se deben tener en cuenta al respecto: tal y como plantea Silvia Martínez (1998) no hay que caer en el error de establecer términos que subdividan la realidad en «categorías aisladas», ya que la realidad es mucho más compleja que todo eso. En segundo lugar, debemos acostumbrarnos a manejar una gran variedad de términos (siempre

intentando evitar aquellos que tengan connotaciones peyorativas) pero entenderlos cada uno con sus implicaciones y en los contextos que son utilizados. Por último, creemos que una normalización y consiguiente incorporación de estas músicas a la educación musical en condiciones de igualdad iría creando una costumbre de manejar todos estos vocablos, estableciéndose finalmente y por consenso unos usos terminológicos claros para todas las partes.

¿Cómo se ven a ellos mismos dentro del sistema de enseñanzas musicales? ¿Se sienten suficientemente valorados?

Principalmente dos son las aportaciones de los profesores de músicas populares que más destacan los participantes: por un lado, el estudio de estas otras músicas supone una ampliación necesaria en la formación de un músico como parte de la realidad existente; por otro, puede contribuir a afianzar otros conocimientos ya incluidos en la formación tradicional.

En cuanto a la percepción que tiene el mundo académico de estos nuevos profesores, en general aún se sienten minusvalorados por una tendencia hegemónica muy afianzada en la tradición. Sin embargo, también se perciben aires de cambio en las nuevas generaciones y la sensación general es de que estas valoraciones se van volviendo poco a poco más positivas.

La perspectiva de que cada vez la percepción de la enseñanza de la música popular se cada vez más valorada creemos que es un motivo de satisfacción. También queremos destacar, tal y como se refleja en nuestra investigación, el hecho de que ya a día de hoy algunos profesores de enseñanzas regladas incluyan diversos tipos de música, incluyendo músicas populares, en su oferta formativa. Esto quiere decir que el currículo en realidad no obliga a dar únicamente un solo tipo de formación. Es el peso de la tradición y una serie de costumbres no escritas, y en último término aplicada por los profesores, la que hace más o menos cerrada la perspectiva de la enseñanza que se imparte. En ese sentido los profesores, en muchas ocasiones, son los que pueden aportar e innovar en su trabajo del aula sin necesidad de que un

currículo les autorice en una o en otra dirección aprovechando los márgenes de libertad y de autonomía que se les otorga.

¿Cómo valoran los cambios que se han ido produciendo en los últimos años en torno a los planes de estudio?

La valoración general es positiva en cuanto a los cambios introducidos en los últimos planes de estudio. Sin embargo se ven insuficientes, en especial el hecho de que gran parte de esos cambios hayan afectado al grado superior pero no tienen su reflejo en etapas anteriores de la formación.

Pensamos que ahora queda instaurar esos cambios hasta las últimas consecuencias. Para ello se debe instaurar enseñanzas de músicas populares en todos los niveles de enseñanza y no esperar a hacerlo en grado superior, cuando ya un músico ya está condicionado por años de formación y sus facultades se han desarrollado en un única dirección. Además debemos abrir los planes de estudio todos los tipos de música, no sólo al jazz, o al flamenco, ni tan siquiera nos debemos conformar con estudiar el pop y rock. Si queremos representar en las aulas el mundo global en el que vivimos, necesitamos la posibilidad de acceder a cualquier música. En este sentido, advertir los riesgos de volver a repetir los errores del pasado con géneros como el jazz. Sería una pena que, después de lo que ha costado cambiar las cosas, vuelvan a crearse nuevas élites alrededor de estos géneros reproduciendo de nuevo posturas excluyentes e intransigentes con el resto de músicas tal y como ha ocurrido en el pasado con la llamada «música culta».

¿Es factible trabajar hacia un perfil de músico global, capacitado para tocar tanto estilos académicos como populares?

Disparidad de ideas a este respecto. Por un lado, una de las participantes lo ve muy difícil llevar a la práctica esta realidad. Por otro, hay

otros profesores que apuestan por una formación más abierta e inclusiva. En cualquier caso, si que se parece constatar que, en general, este no es el modelo de formación que se ofrece a día de hoy en los centros de estudio.

Una manera de conseguir dar cabida a todas las músicas es escuchar las opiniones y aportaciones de los propios alumnos, que lejos de ser meros receptáculos de la formación que les dan sus profesores, son portadores de la realidad musical y cultural en la que vivimos. Para eso debemos diseñar currículos más participativos y, tal y como opinaban alguno de los profesores entrevistados, abrirlos más a la optatividad, permitiendo la implicación de los y las estudiantes en el diseño de su propio perfil. «Dejemos que sean los alumnos, luego, los que decidan con qué estilo quedarse. Nuestra misión se reduce a que lo hagan con conocimiento de causa» (Sesé, 2000).

Reflexiones finales

En conjunto, podemos afirmar a través del material manejado en el transcurso del trabajo, la fuerza del proceso de cambio en torno a las consideraciones acerca de las músicas populares desde diferentes ámbitos . Desde un plano intelectual ya se ha dejado constancia en este trabajo de diferentes corrientes de pensamientos, desde postura de carácter excluyentes hacia otras más inclusivas. También este proceso queda patente en la evolución de las normativas en el terreno de la educación. Si bien no se ha llegado a un currículo realmente consecuente con los planteamientos de un estudio global de la música, el recorrido si que ha sido desde la ausencia total de otras músicas hacia la progresiva inclusión de géneros como el jazz y el flamenco. También desde el punto de vista de la pedagogía hemos podido observar algunas posturas que plantean una enseñanza musical multicultural, empezando por el conocimiento de todas las músicas de nuestra propia cultura. Finalmente, a partir de las entrevistas realizadas, podemos ver como existen profesores que ya trabajan en el aula en esta dirección. La conclusión de todo esto es que el proceso de transformación iniciado ya ha involucrado todos los sectores de la educación musical, por lo que, a estas alturas, es un proceso difícilmente reversible donde cada vez tiene menos fundamento el

seguir apostando por una educación encorsetada en una «música culta» o en jerarquizaciones basadas en valoraciones subjetivas e interesadas. Aunque esto en la práctica siga existiendo, debemos entenderlo como un producto del peso de la tradición y de inercias que poco a poco irán perdiendo su empuje. Lo que también habría que velar es para que estos viejos modelos no se vuelvan a reproducir con la eventual inclusión de algunos géneros en unas «nuevas élites» que volviesen a obstaculizar el natural desarrollo de la enseñanza musical con respecto a su entorno.

Aprovechamos estas últimas líneas para reflexionar sobre la metodología utilizada y las grandes posibilidades que este tipo de investigaciones pueden llegar a tener. Es llamativo la gran cantidad de información y los puntos de vista que afloran cuando se le da a los protagonistas implicados la libertad y la confianza para expresarse. Por supuesto estamos seguros que una mayor experiencia por nuestra parte, así como unas condiciones no tan limitadas en cuanto a medios y tiempo disponible multiplicaría exponencialmente las posibilidades de este tipo de estudios.

Finalmente creemos que este estudio puede enriquecerse con muchos más participantes, estamos satisfechos con el trabajo realizado pero entendemos que para sacar conclusiones de cierto peso habría que superar las dimensiones de este acercamiento. También proponemos este trabajo como punto de partida y modelo para ampliar el estudio a otros sectores implicados como serían otros profesores que se dediquen a otras especialidades diferentes a las músicas populares, por supuesto a los alumnos y a las familias de diferentes niveles, así como a los responsables de las administraciones involucradas en el sistema de educación y los gestores culturales y profesionales de la música. Este puede ser un camino para encontrar, a partir de las opiniones de todos los agentes activos, una manera de enseñar la música que se satisfactoria para todos los agentes, justa y adecuada a la realidad que vivimos.

REFERENCIAS

BIBLIOGRAFÍA

- Adell Pitarch, J. E. (1997). La música popular contemporánea y la construcción de sentido: Más allá de la sociología y la musicología. En *Trans. Revista transcultural de música* (3).
- Adorno, T. (1941). On Popular Music. En S. Frith, & A. Goodwin (Edits.) (1991), *On Record: Rock, Pop, and the Written Word* (pp. 256 - 267). Nueva York: Routledge .
- Aranguren, A. I. (2011). El consumo musical adolescente como fuente de estrategias didácticas. En *Eufonía. Didáctica de la Música* (53).
- Arredondo, H. y García, F. J. (1998). Música popular moderna en la formación del profesorado. *Eufonía. Didáctica de la Música* (12), (pp. 91-97).
- Ayats Abeyó, J. (1997). Dos situaciones de expresión sonora colectiva: Las manifestaciones en la calle y en los estadios deportivos. En *TRANS Iberia*.
- Asensio, S. (1998). El raí o la conversión de un género en símbolo. *Revista de Musicología* (21) (pp. 215 – 230).
- Berrade, J., Ibarretxe, G. y Vergara, A. B. (2004). Las culturas musicales de los jóvenes navarros (España). En *Boletín de Investigación educativo – musical* (31) (pp. 33 – 40).
- Besalú, X y Vila, I (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Cararata.
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.

- Bresler, L. (2006). Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. En M. Díaz (Ed.), *Introducción a la investigación en educación musical* (pp. 60 - 82). Madrid: Enclave Creativa.
- Clayton, M.; Herbert, T. y Middleton, R. (Edits.) (2003). *The Cultural Study of Music: A Critical Introduction*. Nueva York: Routledge.
- Cohn, N. (1973). *Awopbopaloobop Alopbamboom. Historia de la música pop* (S. Palacios y M. Arroyo Trad.). Madrid: Nostromo.
- Costa L. (1997) Práctica pedagógica y música tradicional. En *Trans Ibérica*.
- Covach, J. y Boone, G. M. (Edits.). (1997). *Understanding Rock. Essay in Musical Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Cruces, F. (1999). Con mucha marcha: el concierto pop – rock como contexto de participación. En *Trans. Revista transcultural de música* (4).
- Cruces, F. (2004). Música y ciudad: definiciones, procesos y perspectivas. En *Trans. Revista transcultural de música* (8).
- Denzin, N. (1989). *Interpretive Interactionism*. Londres: Sage.
- Dixon, L. D.; Washington, P. A. (1999). Rap Music Videos: The Voices of Organic Intellectuals. En *Trans. Revista transcultural de música* (4).
- Ejea, C. y Martínez Riazuelo, I. (2000). "Rock and Orff": un material novedoso y útil para el profesorado, una experiencia de aula motivadora y enriquecedora para el alumno. *Eufonía. Didáctica de la Música* (18), (pp. 107-113).
- Everett, W. (2001). *The Beatles as Musicians: The Quarry Men Through Rubber Soul*. New York: Oxford University Press.
- Finnegan, Ruth (1989). Senderos en la vida urbana. En F. Cruces (Ed.) (2001), *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología* (pp. 437-474). Madrid: Ediciones Trotta, S.A.,

- Finnegan, Ruth (1998). ¿Por qué estudiar la música? Reflexiones de una antropóloga desde el campo. En *El sonido de la cultura: textos de antropología de la música*, monográfico de la revista *Antropología* (15, 16), (pp. 9-32).
- Finnegan, R. (2003). Música y participación. En *Trans. Revista transcultural de música* (7).
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, s.l.
- Fontana, A. y Frey, J. H. (2005). The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement. En N. K. Denzin y S. Lincoln (Edits.), *The Sage Handbook of Qualitative Research (3ª ed.)* (pp. 695 - 728). Londres: Sage Publications.
- Frith, S. (1987). Hacia una estética de la música popular. En F. Cruces (Ed.) (2001), *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología* (pp. 413-435). Madrid: Editorial Trotta S.A.
- Frith, S. (2006). La industria de la música popular. En S. Frith, W. Straw, & J. Street (Edits.), *La otra historia del rock* (pp. 53-85). Barcelona: Ediciones Robinbook, s.l.
- Frith, S. y Goodwin, A. (Edits.). (1991, 2005). *On Record: Rock, Pop and Written Word*. Londres: Routledge.
- Frith, S. y McRobbie, A. (1978). Rock and Sexuality. En *On Record: Rock, Pop and the Written Word*. Londres: Routledge.
- Frith, S., Straw, W. y Street, J. (Edits.). (2006). *La otra historia del rock*. (J. Conde, Trad.) Barcelona: Ediciones Robinbook, s.l.
- Gendrom, B. (1986). Theodor Adorno Meets the Cadillacs. En T. Modleski (Ed.), *Studies in Entertainment: Critical Approaches to Mass Culture* (pp. 18 – r7). Bloomington: Indiana University Press.
- Giráldez, A. (1997). Educación musical desde una perspectiva multicultural: Diversas aproximaciones. En *Trans Iberia*.

- Giráldez, A. (2006). Análisis e interpretación de los datos. En M. Díaz (Ed.), *Introducción a la investigación en educación musical* (pp. 156 - 163). Madrid: Enclave Creativa.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, s.l.
- Goldaracena, A. (2009). *La escuelas de música en Navarra a partir de la LOGSE: expectativas y realidad*. Tesis doctoral. Jimeno, M. e Ibarretxe, G. (Dir.). Universidad Pública de Navarra.
- Hall, S. (1994). Estudios culturales: dos paradigmas (M. Lauer, Trad.). En *Causas y Azares* (1).
- Hall, S. y Whannel, P. (1964). The Young Audience. En S. Frith y A. Goodwin (Edits.) (1991, 2005), *On Record: Rock, Pop and the Written Word* (pp. 22-30). Londres: Routledge.
- Hernández Sampieri, R., Fernández - Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: MacGraw -Hill Interamericana.
- Joiner, S. M. (1999) A naturalistic study of students' perceptions of conflictland power in song/music preferences: Informing theory and praxis in conflict management education. En *Trans. Revista transcultural de música* (4).
- Kotarba, J. A. y Vannini, P. (2009). *Undesrstanding Society Trought Popular Music*. Nueva York: Routledge.
- Luengo, A. (2007). El «hip hop» está de moda. *Eufonía. Didáctica de la Música* (12), (pp. 61-72).
- Malbrán, S. R. (1999). ¿Y el «paracurriculum»? *Eufonía. Didáctica de la Música* (17).
- Mallofré, A. (2005). Música ligera. En *Nueva enciclopedia universal* (Vol. 19, pp. 7540-7541). Madrid: Durvan, S.A. de Ediciones.
- Marco, T. (1978). *Historia general de la música. El siglo XX*. Madrid: Editorial Alpuerto.
- Martí, J. (1998). Músicas populares. *Eufonía. Didáctica de la Música* (12), (pp. 7-14).

- Martí, J. (2002). Las fronteras interiores de nuestro universo musical. El caso de las músicas populares. *CSIC* (pp. 109 – 120).
- Martí, J. (2004) Transculturación, globalización y músicas de hoy. En *Trans. Revista transcultural de música* (8).
- Martínez García, S. (1998). Las "otras" músicas en la enseñanza. *Eufonía. Didáctica de la Música* (12), (pp. 15-24).
- Martínez García, S. (2007). La música moderna en la enseñanza superior de los conservatorios: el caso de la ESMUC. *Eufonía. Didáctica de la Música* (40), (pp. 79-86).
- Merriam, A. P. (1977). Definiciones de "Musicología comparada" y "Etnomusicología": Una perspectiva histórico – teórica. En F. Cruces (Ed.) (2001) *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología* (pp.59 – 78). Madrid: Ediciones Trotta, S.A.
- Michels, U. (1996). *Atlas de música, 2*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moore, A. F. (Ed.). (2003). *Analyzing Popular Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Negus, K. (2005). *Los géneros musicales y la cultura de las multinacionales*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Nettle, Bruno (1992). Últimas tendencias en etnomusicología. En F. Cruces (Ed.) (2001) *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología* (pp. 115 – 154). Madrid: Ediciones Trotta, S.A.,
- Nicolás de, V. (2005). Música. En *Nueva enciclopedia universal* (Vol. 19, pp. 7526-7537). Madrid: Durvan, S.A. de Ediciones.
- Ochoa, Juan Sebastián (2010). Los discursos de superioridad del jazz frente a otras músicas populares contemporáneas. En *El Artista* (7), (pp. 11 – 27).
- Paddison, M. (1993). *Adorno's Aesthetics of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Peterson, R. A. y Berger, D. G. (1975). Cycles in Simbol Production. The Case of Popular Music. En S. Frith y A. Goodwin (Edits.) (1991, 2005), *On Record: Rock, Pop and the Written Word* (pp. 117-133). Londres: Routledge.
- Porta, A. (1998). Hábitat sonoro, currículum y clase de música. *Eufonía. Didáctica de la Música* (12), (pp. 25-35).
- Raventós, J. (1999). La «cultuara musical» de los jóvenes, ¿depende directamente del conocimiento de los «grandes genios» de la música occidental. *Eufonía. Didáctica de la Música* (17).
- Rodríguez, M. A. (2007). Consideraciones y recursos para trabajar la música moderna en la educación secundaria. *Eufonía. Didáctica de la Música* (40), (pp. 53-60).
- Sánchez Moreno, I. (2005). Contra la tiranía de la música. Diferentes regímenes (est)éticos de la recepción y el papel de los mediadores en la escucha musical. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, Ed. Electrónica* (número especial noviembre – diciembre 2005).
- Sardar, Z.; Van Loon, B. (2005). *Estudios culturales para todos*. Barcelona: Paidós.
- Schmitt, T. (2004). Descifrar la música: el concepto de Theodor W. Adorno. En J. M. García Laborda (Ed.), *La música moderna y contemporánea a través de los escritos de sus protagonistas (una antología de textos comentados)* (pp. 307-310). Sevilla: Editorial Doble J, S.L.
- Sesé, F. (1998). El pop rock en el aula de música. *Eufonía. Didáctica de la Música* (12), (pp. 47-52).
- Sesé, F. (2000). ¿Por qué se obliga a los jóvenes a estudiar la vida de J. S. Bach y no la de Mick Jagger? *Eufonía. Didáctica de la Música* (18), (pp. 79-82).
- Shapiro, Harry (2006). *Historia del rock y las drogas: La influencia de las drogas en la música popular desde el jazz hasta el hip – hop*. Barcelona: Robinbook Ediciones s.l.
- Shuker, R. (2005). *Diccionario del rock y la música popular*. (J. Sardá y I. Moldes Vallejo, Trads.) Barcelona: Ediciones Robinbook, s.l.

- Shuker, R. (1994). *Understanding Popular Music*. Londres: Routledge.
- Spaeth, S. (2005). Música popular. En *Nueva enciclopedia universal* (Vol. 19, pp. 7542-7544). Madrid: Durvan, S.A. de Ediciones.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata, s.l.
- Straw, W. (2006). El consumo. En S. Frith, W. Straw, & J. Street (Edits.), *La otra historia del rock* (pp. 53-85). Barcelona: Ediciones Robinbook, s.l.
- Vidal, I. (1998). El lenguaje del jazz. ¿Qué posibilidades ofrece el jazz para trabajar en el aula? *Eufonía. Didáctica de la Música* (12), (pp. 91-97).
- Vilar, Josep M. (1998) La presencia de las músicas modernas en los libros de texto para educación secundaria. *Eufonía. Didáctica de la Música* (12), (pp. 78-89).
- Viñuela, E. (2011). La subversión de los roles de género en la música popular: Mónica Naranjo como artista inapropiada/ble. En *Trans. Revista transcultural de música* (15).
- Ward, B. (1998). *Just My Soul Responding. Rhythm and Blues, Black consciousness and race relation*. Londres: UCL Press.
- Whiteley, S., y Rycenga, J. (Edits.). (2006). *Queering Popular Music*. New York: Routledge.
- Wirth, Louis (1988). El urbanismo como forma de vida. En M. Fernández Martorell (comp.) *Leer la ciudad. Ensayos de antropología urbana*. (pp. 29 – 53). Barcelona: Icaria.

DOCUMENTOS LEGALES

DECRETO 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música (Publicado en el Boletín Oficial del Estado de 24 de octubre de 1966).

ORDEN de 30 de julio de 1992 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza (Publicado en el Boletín Oficial del Estado de 22 de agosto de 1992).

DECRETO FORAL 421/1992, de 21 de diciembre, por el que se establecen las normas básicas por las que se regirá la creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza en la Comunidad Foral de Navarra (Publicado en el Boletín Oficial del Estado de 22 de agosto de 1992).

REAL DECRETO 756/1992, de 26 de junio, por el que se establece los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música (Publicado en el Boletín Oficial del Estado de 27 de agosto de 1992).

DECRETO FORAL 34/1995, de 13 de febrero, por el que se establece el currículo del grado medio de las enseñanzas de música y se regulan aspectos generales del acceso a dicho grado en la Comunidad Foral de Navarra (Publicado en el Boletín Oficial del Estado de 9 de junio de 1995).

REAL DECRETO 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a estos estudios (Publicado en el Boletín Oficial del Estado de 6 de junio de 1995).

ORDEN de 25 de junio de 1999 del Ministerio de Educación y Cultura por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de música (Publicado en el Boletín Oficial del Estado de 3 de julio de 1999).

ORDEN FORAL 423/2002, de 27 de agosto, del Consejero de Educación y Cultura, por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de música en la Comunidad Foral de Navarra (Publicado en el Boletín Oficial de Navarra de 11 de octubre de 2002).

REAL DECRETO 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Publicado en el Boletín Oficial del Estado de 20 de enero de 2007).

DECRETO FORAL 21/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música regladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra (Publicado en el Boletín Oficial de Navarra de 4 de mayo de 2007).

Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Publicado en el Boletín Oficial del Estado de 5 de junio de 2010).

ORDEN FORAL 110/2010, de 1 de julio, del Consejero de Educación, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas superiores de música en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en la Comunidad Foral de Navarra (Publicado en el Boletín Oficial de Navarra de 23 de julio de 2010).

PÁGINAS WEB

www.rae.es

Página oficial de la Real Academia de la Lengua Española donde además de numerosa información sobre la institución ofrece servicios de consulta de palabras, sinónimos, dificultades lingüísticas,...

www.sibetrans.com

Página oficial de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología. Contiene información de la institución y sus actividades, acceso gratuito a la revista electrónica "TRANS, Revista transcultural de Música" así como al "Observatorio de Prácticas Musicales".

www.conservatorioescudero.org

Página del Conservatorio Profesional de Música "Francisco Escudero" de San Sebastián. Ofrece información sobre su organización, actividades, oferta educativa y da acceso a las programaciones de las diferentes asignaturas.

centros.educacion.navarra.es/csmnavarra

Página del Conservatorio Superior de Música de Navarra donde se puede acceder a la información sobre sus organización, actividades y oferta educativa. Tiene una sección donde se puede consultar los textos legales de ámbito nacional y autonómico que regulan sus enseñanzas.

Los profesores del rock

www.centros.educacion.navarra.es/cmpablos

Página del Conservatorio Profesional de Música “Pablo Sarasate” de Pamplona con información sobre su organización, actividades y oferta educativa.

www.sienistro.com/video/cultura-popular/

Página oficial del grupo Sinistro Total donde se puede ver, entre otras muchas cosas, el espectáculo completo denominado «La Cultura Popular», concierto celebrado en Santiago de Compostela en octubre de 1996.

ANEXO I

Los profesores del rock

Alberto Navascués Allué

Los profesores del rock
ANEXO I

GUÍA DE ENTREVISTA

| DATOS BIOGRÁFICOS | | | |
|---|-------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|
| Características del puesto de trabajo | | Carácter de la asignatura | |
| <i>Tipo de contrato</i> | | Fijo <input type="checkbox"/> | |
| | | Temporal <input type="checkbox"/> | Teórica <input type="checkbox"/> |
| <i>Nivel de las enseñanzas</i> | <i>Enseñanzas regladas</i> | Elemental <input type="checkbox"/> | Instrumental <input type="checkbox"/> |
| | | Medio <input type="checkbox"/> | |
| | <i>Enseñanzas no regladas</i> | Superior <input type="checkbox"/> | Individual <input type="checkbox"/> |
| | | Básico <input type="checkbox"/> | Colectiva <input type="checkbox"/> |
| | | Otros <input type="checkbox"/> | |
| <i>Titularidad del centro de trabajo</i> | | Público <input type="checkbox"/> | |
| | | Privado <input type="checkbox"/> | |
| | | Particular <input type="checkbox"/> | |
| Perfil formativo | | | |
| <i>Educación musical formal.</i> | | | |
| <i>Educación musical no formal,</i> | | | |
| <i>Experiencia docente.</i> <i>(Describir en qué tipo de centro y en qué niveles a impartido clases. Especificar los años de experiencia)</i> | | | |
| <i>Experiencia artística.</i> <i>(Grupos importantes de los que ha formado parte, participación en festivales, grabaciones discográficas, aparición en los medios, composiciones, publicaciones, producciones,...)</i> | | | |
| PREGUNTAS DE CONVERSACIÓN | | | |
| Inicio de la conversación. Presentación de áreas temáticas. Preguntas abiertas. | | | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo describirías en términos generales el campo que abarcan las “músicas populares”? 2. ¿Qué música enseñas en tus clases? ¿Cómo seleccionas el repertorio que trabaja con tus alumnos? 3. ¿Qué importancia puede tener la enseñanza de estas músicas en la formación de un intérprete? | | | |
| Preguntas relacionadas con la teoría. Relacionadas con ideas extraídas de publicaciones o consultando documentos legales. | | | |
| <ol style="list-style-type: none"> 4. ¿Cómo crees que se valora estas músicas y la labor de docentes como tú dentro del marco académico? 5. En los últimos diseños curriculares han tenido cabida especialidades como el jazz, el flamenco,... ¿Cómo valoras estas novedades incluidas en los nuevos planes de estudios? 6. ¿Cómo ves la idea de una formación de perfil más abierto donde un músico sea capaz de abarcar tanto estilos académicos como populares? | | | |
| Se contempla también la posibilidad de que surjan preguntas <i>ad hoc</i> en función del desarrollo de la entrevista, preguntas de confrontación a algunas de las respuestas ofrecidas por los informantes o temas no previstos en la guía y que emerjan del propio proceso. | | | |